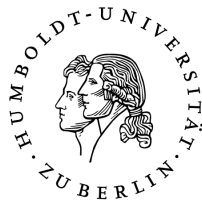


Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 66



Fabienne Soyka

**Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren
Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der
Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild
vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender
Geschlechterkonstruktionen**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2019

Angaben zur Autorin

Soyka, Fabienne, M. A.

Institution (Arbeitgeber): Ärztekammer Berlin, Abteilung
Fortbildung/Qualitätssicherung

Arbeitsschwerpunkte: Programmplanung, Didaktik, E-Learning

E-Mail: fabienne.n.soyka@gmail.com

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin

<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Prof. Dr. Matthias Alke

Korrekturat: Gerlinde Sonnenberg

Layout: Fabienne Soyka, Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin

Tel.: (030) 2093 66892

Fax: (030) 2093 13 66890

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:

Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin

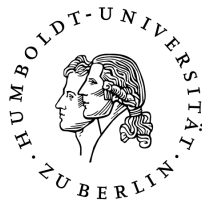
Technische Abteilung

Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 66



Fabienne Soyka

**Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren
Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der
Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild
vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender
Geschlechterkonstruktionen**

Berlin 2019

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Abstract

Diese Arbeit untersucht vor dem Hintergrund theoretischer Entwicklungen im Geschlechterdiskurs und bestehender Geschlechterkonstruktionen die Relevanz aktueller Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild.

Unter Einbezug eines historischen Rückblicks auf die Entwicklung der Frauenbildung, einer gezielten Auswahl bisheriger Forschungsergebnisse sowie theoretischen Grundlagen wird die aktuelle Bedeutung der Frauenbildung und der zugrundeliegenden Forschungsfrage eingeleitet. Zusätzlich zum Begriff der Frauenbildung setzt sich die Arbeit mit gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktionen und deren Folgewirkungen für Frauen auseinander. Der Blick richtet sich hierbei neben Simone de Beauvoir oder Judith Butler auch auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und feministische Perspektiven. Schließlich geht die Arbeit auf das weibliche Selbstbild von Frauen ein, indem sie sich mit drei von zahlreichen Komponenten befasst und als theoretischen Rahmen für das Selbstbild einer Frau nutzt: Geschlechterstereotyp „Frau“, Körperlichkeit und die Frau zwischen Familie und Beruf.

Anhand einer Gruppendiskussion mit Frauen einer Institution der beruflichen Frauenbildung wird die zugrundeliegende Forschungsfrage mit Einbezug der theoretischen Erkenntnisse bearbeitet. Die exemplarischen Ergebnisse machen deutlich, wie unterschiedlich Sichtweisen von Frauen auf Geschlechterverhältnisse, Gleichberechtigung und die weibliche Selbstwahrnehmung sein können und welche Rolle die Frauenbildung für die Teilnehmerinnen hat. Im abschließenden Ausblick macht diese Arbeit einen Vorschlag für die heutige Positionierung der Frauenbildung innerhalb der Landschaft der Erwachsenenbildung.

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung und aktueller Forschungsstand	7
2. Theoretische Grundlagen	11
2.1 Frauenbildung	11
2.1.1 Historischer Rückblick	12
2.1.2 Was bedeutet Frauenbildung heute?	13
2.1.3 Frauenbildung als feministische Bildung	15
2.2 Gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen	17
2.2.1 Gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen und deren Folgewirkungen	17
2.2.2 Was tut sich heute?	22
2.3 Das weibliche Selbstbild	23
2.3.1 Geschlechterstereotyp „Frau“	23
2.3.2 Körperlichkeit	24
2.3.3 Die Frau zwischen Familie und Beruf	26
3. Empirie und Forschungsfrage	27
3.1 Gruppendiskussion	28
3.2 Vorgehen	29
3.3 Auswertung	32
3.4 Interpretation der Ergebnisse	34
3.4.1 Frauenbildung	34
3.4.2 Geschlechterkonstruktion	39
3.4.3 Selbstbild	46
4. Fazit	51
4.1 Hat Frauenbildung eine Relevanz?	51
4.2 Methodische Reflexion	54
4.3 Ausblick	55

Literaturverzeichnis.....	56
----------------------------------	-----------

Anhang	62
---------------------	-----------

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report.....	75
--------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Abbildungsverzeichnis

Seite

Abb. 1 „Ablaufmodell strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Mayring 2012, S. 98).....	32
Abb. 2 Deduktives Kategoriensystem (selbst entwickelt)	33
Abb. 3 Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell (Mayring 2012, S. 59)	64

1. Einleitung und aktueller Forschungsstand

„Der Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht, der Identifizierung und der bewußten individuellen Positionierung unter den gegenwärtigen Bedingungen des Geschlechterverhältnisses kann keine Frau in ihrem Lebenslauf ausweichen. Die reflexive Auseinandersetzung führt in vielen Fällen dazu, im Bildungsbereich nach Antworten zu suchen“ (Gieseke 1995, S. 14).

Diese Feststellung von Frau Gieseke aus dem Jahr 1995 hat an Aktualität nicht verloren. Gerade vor dem aktuellen Hintergrund der Auflösung der Geschlechtlichkeit bleibt zu untersuchen, welche Position die Frauenbildung als Bildungsbereich einnimmt. Kann Sie etwas zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Geschlecht beitragen?

Warum sich diese Arbeit mit Frauenbildung und weiblichen Selbstbild beschäftigt, lässt sich mit Blick auf bisherige Forschungsergebnisse erklären. Da sich Aspekte des Themenfeldes dieser Arbeit in unterschiedlichen Forschungsstudien finden lassen, werden exemplarisch Studien vorgestellt, die sich mit folgenden Bereichen beschäftigen: Weiterbildungsverhalten, Bildung in weiblichen Erwerbsbiographien, Lernverhalten von Frauen und Identität in Frauenbildung.

Weiterbildungsverhalten

Ein in diesen Themenkomplex passendes Projekt führten Käßlinger und Kubsch mit ihrer Expertise des zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung vom November 2015 bis März 2016 durch. Sie nehmen darin primär die berufliche und betriebliche Weiterbildungsmöglichkeit von Frauen in den Blick und fragen, wie gleichberechtigt die Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern ist. Sie untersuchen zentrale Zusammenhänge vor dem Hintergrund einer zunehmenden Bedeutung von beruflicher und insbesondere betrieblicher Weiterbildung (Käßlinger & Kubsch 2017, S. 4). Was in Bezug auf die Partizipation an betrieblicher Weiterbildung sichtbar wird, wie auch im AES aus dem Jahr 2016, ist die geringere Teilnahme von Frauen an betrieblicher Weiterbildung als Männer. Außerdem nehmen Frauen weniger an langfristigen Veranstaltungen teil und ebenso seltener an Aufstiegsfortbildungen. Herausgefiltert wird, dass Frauen und Männer unterschiedliche Berufsfelder wählen und in den sogenannten „Frauenberufen“ vom Arbeitgeber eher eine individuell oder öffentlich (ko-)finanzierte Weiterbildungsteilnahme außerhalb der Arbeitszeit erwartet wird. Weiter ist Elternschaft für Frauen eine Teilnahmebarriere, während diese bei Männern ein Teilnahmemotor ist (Käßlinger & Kubsch 2017 S. 2).

Ähnliche Ergebnisse wurden auch im bereits erwähnten Adult Education Survey (AES) aus dem Jahr 2016 vorgestellt¹. Es lässt sich keine Geschlechterungerechtigkeit in Bezug auf non-formale oder betriebliche Weiterbildung erkennen. Das Merkmal *Geschlecht*

¹ Der AES ist eine Datenerhebung über die Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen, ersetzt seit 2007 das Berichtssystem Weiterbildung in Deutschland und ist eine ver-

macht weder einen nennenswerten Unterschied hinsichtlich des zeitlichen Aufwandes je Einzelaktivität noch hinsichtlich der Anzahl der Weiterbildungsaktivitäten² (Bilger et al. 2017, S. 50). Trotzdem zeigt sich im Hinblick auf Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigung sowie den Aspekt der betrieblichen Weiterbildung, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Die Teilnahme an einer betrieblichen Weiterbildung, welche die Chancen einer Verbesserung auf dem Arbeitsmarkt bietet, ist bei kürzlich eingestellten bzw. befristeten ArbeitnehmerInnen deutlich geringer, als bei länger Beschäftigten. Diese geringere Berücksichtigung bezieht sich dabei vor allem auf Frauen, deren Teilnahmequote bei 33% liegt, die häufiger als Männer einen befristeten Arbeitsvertrag haben (Bilger et al. 2017, S. 64, Tabelle 10). Ergänzend wird deutlich, dass die eingestellten Männer mit kurzer Betriebszugehörigkeit wesentlich häufiger an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen als die entsprechende Vergleichsgruppe der Frauen (50% versus 37%) (Bilger et al. 2017, S. 64, Tabelle 10).

Wichtige ergänzende Ergebnisse ergeben sich aus dem Mikrozensus 2016, der Daten zu Kinderlosigkeit, Familien und Geburten bietet³. Ein prägnantes Ergebnis ist, dass Männer ganz unabhängig vom Alter des jüngsten Kindes eine Erwerbsbeteiligung von knapp über 90% haben und bei Frauen der Anteil bei nur knapp über 70% liegt. Davon wiederum üben nur 21,4% eine Vollzeittätigkeit aus, während es bei den Männern 86,4% sind (Bilger et al. 2017, S. 132).

Auch aus Mitte der 90er Jahre können Ergebnisse hinsichtlich der Weiterbildungsbeteiligung von Frauen und Männern genannt werden. Schon damals unterscheiden sich die Weiterbildungsquoten berufstätiger Männer und Frauen nicht (Gieseke 1995, S. 9). Frauen sind häufiger teilzeitbeschäftigt, nehmen seltener Leitungspositionen (Kuwan 1993, Schiersmann 1993 in Gieseke 1995, S. 9⁴) und seltener an beruflicher Weiterbildung teil als Männer (Schiersmann 1993 in Gieseke 1995, S. 9). Ebenfalls hatte Kinder damals Einfluss auf das Weiterbildungsverhalten von Frauen und waren Grund für ein Wegbleiben bei Weiterbildung – für Männer ein Teilnahmegrund (Schulenberg et al. 1979⁵ in Gieseke 1995, S. 16; Gieseke 1995, S. 11).

pflichtende Erhebung für die Mitgliedstaaten der Europäischen Union. In Deutschland wurden repräsentative Stichproben der 18-64-jährigen Bevölkerung zu ihren Lernaktivitäten in den letzten 12 Monaten befragt. Die Erfassung der Lernaktivitäten erfolgt getrennt nach formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellem Lernen, wobei der Erhebungszeitraum vier Monate von Juli bis Oktober 2016 umfasste, in welchem 7102 Interviews geführt wurden (Bilger et al. 2017).

² Frauen und Männer nehmen mit 71 bzw. 72 Stunden Zeitaufwand pro Jahr an Weiterbildung teil.

³ Der Mikrozensus ist mit seiner Stichprobe von rund 1% der privaten Haushalte die größte jährliche Haushaltsbefragung in Deutschland. Im Jahr 2016 umfasste er 744 000 Befragte. Im vierjährigen Rhythmus werden dabei Angaben über Frauen im Alter zwischen 15 und 75 Jahren nach der Zahl der geborenen Kinder erhoben (Ergebnisse Mikrozensus 2016, Ausgabe 2017, S. 6f.).

⁴ Kuwan, H. (1993). *Berichtssystem Weiterbildung 1991: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern*. Bonn: BMW; Schiersmann, C. (1993). *Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa Verlag.

⁵ Schulenberg et al. (1979). *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.

Bildung in weiblichen Erwerbsbiographien

Bezogen auf das Weiterbildungsverhalten und geschlechtsbezogene Faktoren gibt es Forschungsliteratur, die nach der Struktur des geschlechtsspezifisch unterschiedlich gestalteten Berufsbildungssystems und seiner Anschlussfähigkeit für Weiterbildungsangebote fragt, die für Frauen mit ihrem Leben zwischen Arbeitsmarkt und Familie von großer Bedeutung sind (Krüger 1992, S. 8).

Es handelt sich um das Gutachten der „Enquete-Kommission Zukünftige Bildungspolitik-Bildung 2000“ des 11. Deutschen Bundestages. Ziel ist hierbei die Geschlechtsspezifität in der Aneignung von Bildung und Qualifikationserwerb, der Herausbildung von Berufen etc. zu betonen (Krüger 1992, S. 9).

Die umfassenden Ergebnisse können nicht im Einzelnen aufgeführt werden. Wichtig ist, dass im ersten der vier Teilgutachten die Rückwirkung der strukturellen Widersprüche zwischen Berufssphäre und Familie auf den Bildungsweg der Frau nachgezeichnet wird. Deutlich wird, dass Frauen Betroffene auf dem Arbeitsmarkt sind, da sie traditionell die Familientätigkeiten erfüllen. Die Widersprüchlichkeiten, die in Bezug auf Bildung für Frauen auftauchen, zeigen sich durch eine durchschnittlich niedrigere Einstufung der Frau im Berufsleben, die schwierige Vereinbarkeit von Familie und Beruf aufgrund normativer wertender Rollenmuster und die private Bewältigung mit strukturellen und normativen Widersprüchen (Karriere oder Kind, Ansprüche der eigenen Identität und der Unmöglichkeit, sie wahr zu machen, ohne andere Ansprüche zu negieren) (Axhausen 1992, S. 36).

Frauen und Lernen

Studien mit der Forschungsperspektive auf der Herausarbeitung der Geschlechterspezifität lassen auf die Notwendigkeit der Frauenbildung schließen. Es geht um Fragen des Lernverhaltens von Frauen und geschlechterdifferenten Verhaltensweisen in gemischten Gruppen der Erwachsenenbildung.

Das Projekt von Derichs-Kunstmann, Auszra & Müthing in den 90er Jahren erforscht das Feld der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit mit dem Versuch, einen differenzierten Umgang mit der Kategorie Geschlecht zu finden und sich mit der Art und Weise der geschlechterdifferenten Verhaltensweisen in gemischten Gruppen der Erwachsenenbildung zu beschäftigen (Derichs-Kunstmann, Auszra & Müthing 1999). Untersucht werden Seminare unterschiedlicher Einzelgewerkschaften aus der Industrie und der Dienstleistung mit unterschiedlichen Frauenanteilen (Derichs-Kunstmann, Auszra & Müthing 1999, S. 22). Ergebnisse sind, dass vor allem Männer bei Diskussionen das Geschehen thematisch steuerten (Auszra 2001, S. 324). Frauen und Männern nehmen in den Lernsituationen Rollen und Aufgaben wahr. Frauen gestalten z.B. neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch den sozialen Prozess und machen sich zuständig für den Dienstleistungs- und Sozialbereich, was zu einem Herausbilden von Hierarchien beiträgt.

Frauen legen im Gegensatz zu Männern einen geringeren Wert auf die positive Selbstdarstellung oder übernehmen keine Leitungsaufgaben. Die im Alltag eingeübten Aufgaben- und Rollenverteilungen werden in der Lernsituation kaum durchbrochen und bergen so eine Lernbehinderung für die Frauen (Auszra 2001, S. 324-326.).

Frauenbildung und Identität

Interessant ist eine Studie, die sich mit der möglichen Identitätsbildung und Subjektwerdung von Frauen in Qualifizierungsmaßnahmen der Frauenbildung beschäftigt. Sie wurde von Ursula Sauer (1987) im Ruhrgebiet mit 39 (18-25-jährigen) erwerbslosen Frauen ohne Hauptschulabschluss einer Qualifizierungsmaßnahme „Arbeiten und Lernen“ durch problemzentrierte Interviews durchgeführt. Ihr Forschungsinteresse richtet sich auf die Lern- und Verhaltensprozesse von Frauen in Bildungsmaßnahmen (Sauer 1990, S. 112). Die Studie ergibt, dass eine solche Maßnahme für Frauen eine Art Schonraum darstellen kann (Sauer 1993, S. 91). Außerdem lässt sich sagen, dass sich Frauen ein Informationsnetz an Wissen und Erfahrungsaustausch schaffen. Sie sehen die Maßnahme als Möglichkeit, neue soziale Kontakte zu knüpfen und werden somit Teil einer Gemeinschaft (Sauer 1990, S. 274). Das Selbstbild der Frauen und deren soziales Umfeld verändern sich durch die Maßnahme. Durch die Vielzahl an Rollenkombinationen, die von den Teilnehmerinnen bewertet werden, setzen sie sich bewusst mit dem eigenen Selbstbild, mit besonderem Fokus auf die eigene Bildungs- bzw. Berufsbiographie, auseinander (Sauer 1993, S. 93-94).

Es kann nur ein Bruchteil von Forschungsergebnissen genannt werden. Trotzdem soll die Motivation für diese Arbeit darauf aufbauend erläutert werden. Die Reihe von Forschungen zum Weiterbildungsverhalten macht deutlich, dass Frauen dasselbe Interesse an Weiterbildung haben wie Männer. Gleichzeitig lassen sich noch strukturelle Ungleichheiten in der Gesellschaft feststellen, wenn es um beruflichen Aufstieg oder die Verteilung von Arbeit und Familie geht. Ebenfalls wurde untersucht, dass gemischte Gruppen für Frauen eine große Herausforderung darstellen, sich aus den Geschlechterzuschreibungen zu lösen, während Frauenbildung Frauen die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit eigenen Rollenbildern und den Erfahrungsaustausch bietet. Das Anliegen dieser Arbeit ist es, die Bedeutung der Frauenbildung für Frauen wieder aktuell zu diskutieren und dabei den Fokus bewusst auf das individuelle weibliche Selbstbild zu legen. Denn trotz des Verschwimmens von Geschlechtergrenzen- und Identitäten⁶ halten sich hartnäckig Geschlechterkonstruktionen mit Einfluss auf die weibliche Selbstwahrnehmung. Frauen-

⁶ Nicht unerwähnt sollte im Zusammenhang mit dem Thema Geschlecht bzw. -verhältnisse und Bildung Forschung bleiben, die sich mit diesem Themenkomplex in verschiedenster Weise auseinandergesetzt hat. Erwähnenswert ist die Dissertation von A. Venth (2006) „Gender-Porträt Erwachsenenbildung“, in der sie davon ausgeht, dass die Perspektive des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung vernachlässigt wird (Venth 2006, S. 17) und S. Rieger-Goertz (2008): „Geschlechterbilder in der katholischen Erwachsenenbildung“.

bildung könnte dieses Spannungsverhältnis aufnehmen und thematisieren. Zur Diskussion steht, ob sie dies auch tut und wie Teilnehmerinnen von Frauenbildung dies bewerten.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher: „Inwiefern ist die aktuelle Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen relevant?“

Diese Frage lässt sich anhand von Unterfragen diskutieren: Welche Bedeutung hat Frauenbildung und das Konzept als solches für die Teilnehmerinnen? Wie wird das Geschlechterverhältnis wahrgenommen und begründet? Inwiefern findet eine Auseinandersetzung mit dem weiblichen Selbstbild statt?

Der Rahmen, in dem sich diese Arbeit bewegt, ist groß. Themen wie *das weibliche Selbst* und *gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen* sind allumfassend und können aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht und diskutiert werden. Da die Forschungsfrage aus erwachsenenbildnerischer Perspektive bearbeitet wird, liegt der Fokus auf folgenden drei Themenfelder im Theorieteil:

Einleitend sollen die Frauenbildung, knapp wichtige historische Entwicklungsschritte, ihre heutige Bedeutung und ihre Ausrichtung als feministische Bildung beschrieben werden. Das zweite Themenfeld beschäftigt sich mit gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktionen und deren Folgewirkungen für die Frau und wirft einen kurzen Blick auf aktuelle Geschlechterverhältnisse und -entwicklungen. Schließlich wird sich mit dem weiblichen Selbstbild und drei wichtigen Bestandteilen (Geschlechterstereotyp „Frau“, Körperlichkeit und dem Spannungsfeld zwischen Familie und Beruf) befasst.

Nach der theoretischen Einführung wird der empirische Teil mit erhobenen Ergebnissen aus einer Gruppendiskussion mit Teilnehmerinnen einer Frauenbildungseinrichtung vorgestellt, die exemplarisch zur Beantwortung der Forschungsfrage ausgewertet wird.

2. Theoretische Grundlagen

In diesem Teil der Arbeit werden nun die bereits vorgestellten drei theoretischen Themenbereiche als Grundlage meiner Fragestellung ausgeführt. Sie bilden das theoretische Grundverständnis für den anschließenden Forschungsteil, Umgang und die inhaltliche Auswertung mit den bzw. der erhobenen Daten.

2.1 Frauenbildung

Frauenbildung hatte im Laufe ihrer historischen Entwicklung verschiedene Schwerpunkte bei der Zielsetzung. Ging es zu Beginn um die gleichberechtigte Bildung von Frauen und Männern, geht es heute um Fragen der geschlechtsspezifischen Strukturierung von Arbeitsmarkt und Berufswahl, um Fragen nach der Vereinbarkeit von Beruf und Familie oder auch um die weibliche Identität der Frau, Frauenbilder oder das Geschlechterverhältnis (Gieseke 2001).

2.1.1 Historischer Rückblick

Die Bedeutung der Frauenbildung lässt sich anhand wichtiger historischer Ereignisse nachvollziehen, die kurz erläutert werden.

18. Jh. und Jean Jaques Rousseau

Bedeutsam für die Frauen- und Geschlechterforschung war Rousseaus Erziehungsschrift „Émile oder Von der Erziehung“. Er vertritt die Annahme, dass Geschlechterunterschiede das „Gesetz der Natur“ (Rousseau 1762, z.B. S. 467, S. 471) seien und schließt so auf moralische und sittliche Regeln (Rousseau 1762, S. 474), was strengere Pflichten für die Frau impliziert⁷. Seine Schrift steht am Anfang einer breiteren Debatte über weibliche Bildung im 18. Jahrhundert. Ziel war nicht die selbständig denkende und handelnde Frau (Toppe 1996, S. 123).

Neben wenig rezipierten Gegenstimmen zu diesen Theorien (Holst 1802, Wollstonecraft 1792 oder Bernhardi 1792 in Toppe 1996, S. 124) galt die Rollenverteilung, dass der Mann für das Erwerbsleben und die öffentliche Sphäre und die Frau für das Familienleben und die private Sphäre zuständig war. Im Zentrum der weiblichen Bildung stand nicht Wissen, sondern das Wesen. Der Frau wurde die soziale und politische Unterordnung weiterhin abverlangt, was durch die weibliche „andere Natur“ und der Festschreibung der Frau auf die Mutterrolle legitimiert wurde. Die „Natur der Frau“ sorgte dafür, dass ihre allgemein-menschliche „Bestimmung“ hinter ihre geschlechtsspezifische zurücktreten musste (Toppe 1996, S. 124, S. 132).

Die alte Frauenbewegung in Deutschland

Zu Beginn und in der ersten Hälfte des 19. Jh. zeigte sich Unzufriedenheit und Kritik einiger Frauen mit/an den Geschlechterverhältnissen der bürgerlichen Gesellschaft. So führten revolutionäre Ereignisse in den Jahre 1848 und 1849 zu einem Politisierungsschub. Es entstanden Frauenvereine, die neben den bisherigen karitativ-fürsorglichen auch politische Themen aufgriffen (Nave-Herz 1989, S. 16). Frauen der alten Bewegung dachten, allein durch das Recht auf Bildung und Arbeit, ihr Ziel der Selbstständigkeit und Mündigkeit der Frauen erreichen zu können. Die Forderung nach dem Recht auf Bildung sollte hierbei auch der beruflichen Qualifikation dienen und den Frauen dabei eine selbstständige materielle Existenzmöglichkeit bieten (Nave-Herz 1989, S. 16)⁸.

⁷ Zum Beispiel sei die Frau, mit ihrer Aufgabe Kinder zu gebären, zu besonderer Sittsamkeit und Aufrechterhaltung dieses Bildes vor dem Mann und der Welt aufgerufen. Ihr werden Attribute wie Aufmerksamkeit, Zurückhaltung, Tugendhaftigkeit und Keuschheit zugeschrieben (Rousseau 1762, S. 472).

⁸ Diese Forderung muss im Kontext der damaligen gesellschaftlichen Situation verstanden werden. Der arbeitende Teil der weiblichen Bevölkerung war bereits hoch. Der wirtschaftliche Zwang zur Arbeit be-

Die neue Frauenbewegung und die Entwicklung der Frauenbildungsarbeit in den 70er Jahren in Deutschland

Durch die Studentenbewegung (1967/1968) und die Abspaltung weiblicher Studentinnen, wurden eigenständige Gruppierungen von Frauen gegründet (Nave-Herz 1989, S. 66-67). 1968/1969 gab es dann einen Anstieg der Frauengruppen⁹, deren Fokus auf der privaten geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung und der Frauenunterdrückung lag, die durch gemeinsames politisches Handeln von Frauen verändert werden sollten (Derichs-Kunstmann 2011, S. 36).

Frauenbildungsarbeit in den 80er Jahren und 90er Jahren

In den 80er Jahre wurde die Frauenbildung institutionalisiert (Nave-Herz 1989, S. 93-94). Neben der Entwicklung eigener Angebote sollten eigene Fachbereiche für die Frauenbildung geschaffen und die eigenen Institutionen gegründet werden (Derichs-Kunstmann 2001, S. 39). Die Frauen erkannten, dass das Beklagen der Unterdrückung nicht ausreicht und wurden sich eigener Anteile in der Geschlechterdifferenz bewusst (Derichs-Kunstmann 2001, S. 40). Eine Etablierung in dahin nicht erreichbare Bereiche und die Partizipation in allen öffentlichen Räumen gelang. Die in den 90er Jahren aufkommende Gender-Mainstreaming-Debatte führte zu einem Perspektivwechseln zur Geschlechterperspektive in der Erwachsenenbildung (Derichs-Kunstmann 2001, S. 39-43).

2.1.2 Was bedeutet Frauenbildung heute?

Durch die historischen Entwicklungen der Frauenbildung und die Frauenbewegungen wurde das „nicht-sichtbare“ Geschlecht sichtbar. Die Frauen wurden aktiv und Bildung wurde eingefordert. Damals wurde der Bildungsbegriff als Aufklärungsbegriff über die nicht eingelöste Gleichberechtigung verstanden. Es ging um individuelle Suchbewegungen, um Emanzipation (Gieseke 2007, S. 28).

Heute ist Frauenbildung – so wie früher auch – ein Ort, wo Frauen aufeinandertreffen, miteinander ins Gespräch kommen und Hilfe für den beruflichen und auch familiären Alltag bekommen. Sie erwerben dort Kompetenzen und Qualifikationen für ihren beruflichen

stimmte das Bild der arbeitenden Frauen (Nave-Herz 1989, S. 16). Frauen mit geschilderten Forderungen gehörten zu der bürgerlichen Mittel- und Oberschicht, welche mit wenigen Ausnahmen ohne Recht auf Arbeit waren (Nave-Herz 1989, S. 17-18).

⁹ Der Anstieg resultierte jedoch nicht nur aus der Abspaltung vom Sozialistischen Deutschen Studentenbund, sondern auch aus dem veränderten politischen Bewusstsein der Studentinnen, auf eine veränderte sexuelle Einstellung, auf antiautoritäre Bewegungen und auf die Kampagne gegen §218 (Nave-Herz 1989, S. 69). Die von Alice Schwarzer initiierte Selbstbeziehungsaktion von 300 prominenten Frauen „Ich habe abgetrieben“ (1971 im Stern) führte ebenfalls zu einer noch höheren Anzahl von Frauengruppen (Derichs-Kunstmann 2001, S. 35; Nave-Herz 1989, S. 70).

Alltag im Einklang mit ihren lebensweltspezifischen Bedingungen und Problemlagen (Gieseke 2001, S. 14).

Frauenbildung nimmt die weiblichen Perspektive auf, um Frauen aus verschiedensten Generationen „sichtbar“ zu machen (Gieseke 2001, S. 14) und ist die Folge des Interesses an der Auflösung von hierarchischen Strukturen. Frauenbildung ist eine Antwort auf die Ausgrenzung von Frauen aus kompletten Berufs- und Politikfeldern sowie gesellschaftlichen Entscheidungsbereichen (Gieseke 2001, S. 12). Sie ist ein Programm, welches das Ziel hat, selbstbestimmte Lernformen, Inhalte und Methoden sowie Ziele zu entwickeln, die der Lebenslage und den individuellen Lebensproblemen der Frauen angemessen sind (Kade 1991, S. 12). Bildung „wird als Auswertungsort für die widerständigen patriarchalen Problemlagen, die eigenen Ambivalenzen, den selbstbewußten Widerstand gegen Unzulänglichkeiten benötigt“ (Gieseke 2001, S. 11) und begleitet Frauen in Transformationsprozessen z.B. bei Entscheidungsproblemen in unterschiedlichen Lebenslagen in Bezug auf die Familie, in Alterungsprozessen und der Verarbeitung von Klischeevorstellungen (Gieseke 2001, S. 96). Frauen sollen durch die Frauenbildung dazu befähigt werden, aktiv und selbstbestimmt ihre eigene Position zu finden und verinnerlichte Klischees aufzulösen (Gieseke 2001, S. 12, 97). Bildung formt die individuellen Lebensläufe und umfasst individuelle Lernprozesse. Verbunden mit Emanzipationsbewegungen kann das Individuum die Fähigkeit zur Reflexion erreichen, die zu einem Selbst-Bewusstsein führt, das Möglichkeiten aus bisher unbegriffenen Abhängigkeiten eröffnet. Vor allem mit dem Hintergrund der Emanzipation können geschlechtsspezifischen Zuschreibungen „der Boden entzogen werden“, sie sichtbar gemacht und Alternativen in den Fokus gesetzt werden (Bock 1993, S. 20).

Für die Frauenbildung lassen sich zwei verschiedene Ansätze differenzieren: der erfahrungsbezogene und der identitätsbezogene Ansatz. Beide sollen kurz in ihren Grundlagen erläutert werden.

Bei erfahrungsbezogenen Ansätzen in der Frauenbildung geht es um das Aufarbeiten geschlechtsspezifischer Erfahrungen, den Erfahrungen z.B. in der Rolle als Mutter oder Beschäftigte, der Aufarbeitung dieser Erfahrungen, der Gruppenerfahrung oder auch der Körpererfahrung, um nur ein paar Beispiele zu nennen (Schüßler 2001, S. 149). Was für diese Ansätze spricht, ist die Parteilichkeit mit Frauen wegen der gemeinsamen Sozialisations- und Diskriminierungserfahrungen und die Tatsache, dass Neues nur dann nachhaltig gelernt werden kann, wenn es sinnvoll an bisherige Erfahrungen angeschlossen wird (Arnold/Siebert 1995, S. 107). Erfahrungsorientierte Ansätze können in der Frauenbildung eine Möglichkeit sein, in das Gespräch mit anderen Frauen zu kommen und darin die eigenen Wirklichkeits- und Identitätskonstrukte zu überprüfen und anschließend nach alternativen oder neuen Deutungsangeboten zu suchen (Schüßler 2001., S. 153).

Identitätsbezogene Ansätze sind bereits im Zusammenhang mit der Frauenbildungsbe-
wegung in der 70er Jahren in Form von Frauengesprächskreisen, Frauenforen oder

Selbsterfahrungsgruppen in der Frauenbildung aufgetreten. Ziel war es, mehr Selbstbewusstsein über den eigenen Körper, sich selbst und die gesellschaftliche Stellung einer Frau herzustellen und schließlich mehr individuelles Selbstbewusstsein sowie politische Geltung zu erlangen (Stahr 2001, S. 167-168). Identitätslernen kann mit einer subjektorientierten Perspektive als „Prozess der individuellen Selbstvergewisserung und Selbstverortung in multiplen sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten begriffen werden.“ (Stahr 2001, S. 174). Heute erscheint eine solche individuelle Selbstvergewisserung und -verortung, gerade mit Blick auf die Veränderungen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und ihrer Folge der Auflösung einheitlicher Identitätskonzepte, notwendig zu sein (Stahr 2001, S. 167).

2.1.3 Frauenbildung als feministische Bildung

Feministische Bildung kann als Resultat der Kooperation von Frauenförderung und Frauenforschung interpretiert werden, denn die Etablierung feministischer Forschung wäre ohne das politische Instrument der Frauenförderung nicht denkbar (Frieze 2001, S. 424).

Der Begriff des Feminismus wurde in den siebziger Jahren von der neuen Frauenforschung wieder aufgenommen und wissenschaftlich ausdifferenziert, nachdem er jahrzehntelang aus der Wissenschaft unerwähnt blieb.

Feminismus fußt in diesem Zusammenhang auf zwei Grundpfeilern (Frieze 2001, S. 426). Auf dem Verhältnis von Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung, die auf der Ebene des Begriffes nicht scharf voneinander zu trennen sind und ihnen der Versuch gemeinsam ist, „dem Bestreben von Frauen, sich von diskriminierenden Zuschreibungen und Abhängigkeiten zu befreien, Ausdruck (Begriff, Sprache) zu verleihen, Orte der (Selbst-)Reflexion zu schaffen und den notwendigen Raum zur Einübung von kritischer Distanz“ zum bereits Bestehenden zu bilden (Bock 1993, S. 19). Als zweites fußt der Begriff auf dem Verständnis von Feminismus als Wissenschafts- und Gesellschaftskritik. Beides schließt das Bemühen um ein demokratisches Geschlechterverhältnis ein (Frieze 2001, S. 430). 1993 schreibt Frau Gieseke, dass es nun nicht mehr um gleiche schulische Bildung ginge, sondern um im weitesten Sinne politische Bildung, die subjektive Veränderungen unterstützt, Zusammenhänge verdeutlicht und bei den Fragen des Geschlechterverhältnisses im Mittelpunkt stehen (Gieseke 1993, S. 7). Gleichzeitig müsse sich Frauenbildung als feministische Bildung auch mit inneren Einschränkungen der Frauen auseinandersetzen. Die Potenzialvielfalt und die Gewinnung der inneren Freiheit und Akzeptanz des eigenen Geschlechts sind hierbei notwendig, um eine institutionelle gesellschaftliche Freiheit zu erlangen (Gieseke 1993, S. 6). Bildung als Emanzipation allein reicht folglich nicht, um strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft auszulösen.

Aktuelle Diskussionen zeigen, dass Bildung allein nicht das Problem ist, da sich die Ausgrenzung von Frauen aus hierarchisch hohen beruflichen Positionen nicht über fehlende (höhere) Bildung der Frauen erklären lässt (Schlüter 2008, S. 686). Vielmehr schien es vor zehn Jahren und auch heute darum zu gehen, sich damit zu beschäftigen, wie sich

die unterschiedlichen Frauengenerationen aufeinander beziehen. Gieseke schrieb bereits 1993, dass diese Beziehung zwischen Frauen verschiedener Generationen den Lern- und Anerkennungsprozess fördere (Gieseke 1993, S. 6).

Heute scheint es unumgänglich, sich in der Frauenbildung als feministische Bildung mit Fragen zu beschäftigen, die die Mutter-Tochter-Beziehungen vor dem Hintergrund der Individualisierungstendenzen thematisieren. Es kann zwischen den Generationen an Kommunikation fehlen, obwohl es kaum noch feste Identitätsangebote gibt, die man zur Konzeption der eigenen Weiblichkeit braucht und diese (z.B. die eigene Mutter) nicht akzeptiert werden (Gieseke 2001, S. 95). Junge Frauen grenzen sich von den älteren Generationen ab und scheinen zu Teilen die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts zu leugnen (Schlüter 2008, S. 687). Liegt es daran, weil sie Angst haben, keine soziale Anerkennung zu finden? Werden Diskriminierungen als solche nicht mehr erkannt, sondern als Selbstverständlichkeit betrachtet? Fehlt eine Solidarität zwischen den Frauen einer Generation und wird der Fokus eher auf Konkurrenz als auf Gemeinschaft gesetzt?

All diese Tendenzen sind durchaus denkbar. Frauenbildung als feministische Bildung steht vor der Aufgabe, diese Diskrepanz aufzufangen und eine Kommunikation zwischen den Frauengenerationen herzustellen.

Neben diesen Haltungen kann man gerade in den letzten Jahren jedoch eine wiederkehrende und eher gegenläufige Bewegung von Frauen erkennen. Weiblichkeit, weibliche Selbstbestimmung und das Thema „Körper“ rücken wieder in den Vordergrund. Bewegungen wie die „me-too“-Bewegung ausgelöst im Oktober 2017 als Reaktion auf den Weinstein-Skandal, der sich in den sozialen Netzwerken millionenfach als Hashtag als Reaktion auf sexuellen Missbrauch verbreitete, sorgten für ein Solidaritätsgefühl zwischen zahlreichen Frauen. Auch wird Feminismus in Bereichen wie Mode und Medien wieder stärker thematisiert, wie zum Beispiel durch Dior, die 2017 ein T-Shirt auf den Markt mit der Aufschrift „We should all be feminist“ brachten und eine hohe Verbreitung dieser unter zahlreichen (prominenten) Frauen erreichten. Debatten um die gleiche Bezahlung von Frauen wurden in den letzten Jahren und werden verstärkt in den Medien und der Öffentlichkeit diskutiert. Es erscheint Literatur, die sich nicht nur wissenschaftlich mit Feminismus auseinandersetzt, sondern einen Zugang durch die Haltungen anderer Frauen (z.B. Prominente, die als Idole bzw. Vorbilder für andere Frauen so eine besondere Funktion haben) zu dem Thema ermöglichen und so einen Blick auf die zukünftigen Frauengenerationen wirft.¹⁰

Feminismus scheint wieder in einigen Köpfen angelangt zu sein und ein besonderes Maß an Popularität zu gewinnen. Das kann eine Chance für die Frauenbildung im Sinne einer feministischen Bildung sein. Diese aufkommende Bereitschaft vieler (junger) Frauen, sich mit Geschlechterzuschreibungen, Benachteiligungen und strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen auseinanderzusetzen, kann von der Frauenbildung aufgefangen werden,

¹⁰ Beispielhaft lässt sich nennen: Curtis, S. (2018). *The future ist female – Was Frauen über Feminismus denken*. München: Goldmann Verlag.

um Zusammenhänge deutlich zu machen, Kommunikation zwischen den Frauengenerationen zu fördern, die Konzeption der eigenen Weiblichkeit, die Gemeinsamkeiten und auch die Differenzen zwischen den einzelnen Frauen zu thematisieren, Konflikte sichtbar zu machen und ihnen Raum zu geben und die Erwartungen der nächsten Frauengenerationen an die Frauenbildung zu erfassen. Vielleicht lässt sich diese Herausforderung auch im Sinne der Differenzdenkerinnen, die ihren Ursprung in der italienischen Frauenbewegung haben, formulieren. Es geht um eine „Politik der Beziehungen unter Frauen, in der sich Frauen einander anvertrauen, wechselseitig aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen Autorität verleihen, weibliche Freiheit entstehen lassen und damit in vertragsförmigen Beziehungen sukzessiv die weibliche Genealogie (wieder)herstellen (affidamento)“ (Kahlert 2010, S. 95).

2.2 Gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen

Was mit der Konstruktion von Geschlecht gemeint ist, wie die Annahme entstand und welche Folgen diese für Frauen in der heutigen Gesellschaft haben, wird in diesem Kapitel thematisiert.

2.2.1 Gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen und deren Folgewirkungen

Auch heute noch wird in Bildungsveranstaltungen für Frauen deutlich, wie das Geschlechterverhältnis Frauen beschäftigt. Die Zuschreibungen, die Frauen im Alltag erfahren und die Auswirkungen derer auf das Leben sind aktuelle Thematiken, die ganz unterschiedlich von den Individuen wahrgenommen werden.

Geschlechterkonstruktionen lassen sich als mit dem Geschlecht verbundene Vorstellungen über Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Handlungen verstehen, die durch Diskurse entstanden und sich materialisiert haben und somit sozial konstruiert sind (Foucault 1971 in von Felden 2001, S. 25). Geschlechterkonstruktionen machen Aussagen über Weiblichkeit (und Männlichkeit) (Butler 1991). Sie führen dazu, dass Machtverhältnisse gefestigt werden und sich eine Geschlechterhierarchie erhält. Die sozialen Konstruktionen, die das Verständnis von Geschlecht und die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bestimmen, werden erworben und in Interaktionen des Alltags inszeniert (Butler 1991, Faulstich-Wieland 2008). Diese Inszenierung richtet sich nach den als „normal“ akzeptierten Geschlechterverhältnissen, die sich dadurch weiterhin erhalten (Faulstich-Wieland 2008, S. 675).

Diese Zuschreibungen funktionieren, weil der Grund für diese in der Natur gesucht wird. Zweigeschlechtlichkeit wird als naturgegebene Tatsache betrachtet. Diese „natürlichen“ Differenzen werden in feministischen Theorien hinterfragt und statt nach einer Differenz der Geschlechter nach der Konstruktion dieser gefragt und danach, warum Frauen in der

Gesellschaft einen geringeren Stellenwert haben (Gildemeister & Wetterer 1992, S. 201-214).

Diese Annahmen haben ihren Ursprung bei Simone de Beauvoir, die 1949 mit ihrem Werk „Das andere Geschlecht“ ganze Generationen von Frauen zur Selbstreflexion anregte. Die Frau wird nicht als autonomes Wesen in der männlichen Welt betrachtet, führt Beauvoir mit Blick auf das Geschlechterverhältnis an (de Beauvoir 1992, S. 12), und stellt vor allem ein geschlechtliches Wesen für den Mann dar (Drygala 2005, S. 47). De Beauvoir vertritt die Annahme, dass die Unterdrückung der Frau gesellschaftlich begründet sei¹¹. Die Frau wird in Bezug auf den Mann determiniert und differenziert. Der Mann ist das Absolute, das Subjekt, die Frau das Andere. Beauvoir vertritt eine Gleichheit der Geschlechter, vernachlässigt damit allerdings die Geschlechterdifferenz, was Kritik u.a. bei Luce Irigaray (1993)¹² auslöst, da die Geschlechterdifferenz hinter dem Universalismus verschwindet und somit eine „Entwertung des Weiblichen“ (Guiliani 1997, S. 110 in Drygala 2005, S. 52) auftritt.

Der Grundgedanke de Beauvoirs findet sich in der *sex- gender*-Debatte wieder. So kommt eine Unterscheidung zwischen den Begriffen *sex* und *gender* erstmals in den USA als Produkt des Feminismus auf und führt Ende der 80er Jahre auch in Deutschland zu einer Debatte um die angeblich unhintergehbaren biologischen und/oder epistemologischen Gegebenheiten, die auf Männlichkeit oder Weiblichkeit festgeschrieben sind (Braun & Stephan 2006, S. 4). Der englische Begriff *gender* unterscheidet sprachlich zwischen dem biologischen Geschlecht *sex* und dem sozialen Geschlecht *gender*. *Gender* bedeutet das sozial, kulturell bedingte Geschlecht, Rollen, Rechte und Pflichten von Frauen und Männern. Die entstehenden sozialen Unterschiede sind also erlernt und können geändert werden (Schwerma & von Marsschall 2004, S. 22). Mit *sex* ist das biologische Geschlecht gemeint.

Mit der Einführung des *gender*-Begriffs hat sich eine Erklärung der Geschlechterkonstruktion als soziokulturelle Variable überwiegend etabliert und die Trennung von *sex* und *gender* wurde für den feministischen Diskurs der 70er und 80er Jahre zu einer Grundthese, denn „naturalistische Begründungen personaler Identität aus der biologischen Geschlechtszugehörigkeit konnten damit widerlegt werden“ (Drygala 2005, S. 58). Die *Gender*-Debatte eröffnete neue Perspektiven auf die Vielfältigkeit subjektiver Geschlechtsidentität. So richtete sich der Blick der Frauenforschung im Laufe der 80er Jahre vermehrt auf die Geschlechterverhältnisse. Es sollte gezeigt werden, dass eine Rekonstruktion des Lebens der Frauen nur ginge, wenn man dieses stets innerhalb jeweils bestehender Geschlechterverhältnisse tut (Maihofer 2006, S. 66-67). Die Annahme, dass das Geschlecht eine „soziale Kategorie“ (Bock 1987, S. 15-17) bzw. eine „Strukturkategorie“ (Becker-

¹¹ Sie schreibt dazu: „Man wird nicht als Frau geboren, man wird es“ (Beauvoir 1992, S. 334).

¹² Luce Irigaray kritisiert vor allem die Auffassung der Gleichheit zwischen den Geschlechtern. Sie betont die geschlechtliche Differenz zwischen Mann und Frau und betont die Wichtigkeit des Respekts bzw. der Anerkennung jedes Geschlechts (Irigaray 1993, S. 12).

Schmidt 1991, S. 125-127) sei, sollte zu einer Untersuchung der Geschlechterungleichheit führen:

„Wenn in der Frauenforschung also vom Geschlecht als Strukturkategorie gesprochen wird, wird die gesellschaftliche Systematik von Diskriminierungen in den Blick genommen, die Frauen als Frauen zugefügt werden. Zur Diskussion steht die gesellschaftliche Stellung des weiblichen Geschlechts im Vergleich zum männlichen. Untersucht werden die gesellschaftlichen Beziehungen zwischen den beiden Geschlechtern auf denen die Ungleichheit beruht“ (Becker-Schmidt 1991, S. 127).

Eine kontrovers diskutierte Vertreterin des Gender-Diskurses war Judith Butler, welche in ihrem Werk „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) die Debatte radikalisiert und über eine Überwindung der *sex-gender*-Dichotomie durch eine radikale „Ent-Naturalisierung der Geschlechtsidentität“ (Butler 1991, S. 218) und somit generell des Körpers schreibt. So ist nicht nur das soziale Geschlecht, sondern auch das biologische Geschlecht durch Diskurse hervorgebracht:

„Doch der „Leib“ ist selbst eine Konstruktion – wie die unzähligen „Leiber“, die das Feld der geschlechtlich bestimmten Subjekte bilden. Man kann nämlich den Köpern keine Existenz zusprechen, die der Markierung ihres Geschlechts vorherginge“ (Butler 1991, S. 26).

Nach Butler erwirbt der Körper seine Identität erst durch die Aneignung des Kulturationsprozesses (Stephan 2006, S. 66).

Folgen

In den letzten drei Jahrzehnten hat sich in Bezug auf das Geschlechterverhältnis viel verändert. Es sind weder in Bezug auf Erscheinungsbilder der Geschlechter noch auf ihre Einstellungen, ihres Verhaltens und ihrer sozialen Positionierungen trennscharfe Grenzen auszumachen, die lange Zeit die „Ordnungsfunktion der Geschlechterdimension“ begründet haben (Heintz 2001, S. 9). Der Fokus wird auf den Individualisierungsprozess gelegt und die Geschlechterdifferenz abgewiesen (Gieseke 2001, S. 87, Gieseke 2014, S. 2). Die Konfrontation mit Intensitätsgraden und Formen der geschlechtlichen Differenzierung und Ungleichheit sind vielfältig, was möglicherweise dazu führt, dass zunehmend nicht mehr gerne von einer Geschlechterhierarchie gesprochen wird (Heintz 2001., S. 9) und die Geschlechtsgruppe „Frau“ an Raum verliert, obwohl sich soziale Konstruktionen des Geschlechts von Frau (und Mann) hartnäckig halten.

Es entsteht ein Spannungsfeld: einerseits kann sich die Frau durch die Dekonstruktion des Geschlechterverhältnisses (Gieseke 2001, S. 89) nicht mehr auf sich als „Kollektivsubjekt“ beziehen, da „Frau“ als Kategorie nur eine Verdinglichung herrschender Geschlechterbeziehungen darstellt (Gildemeister & Hericks 2012, S. 191) und Geschlecht

politisch neutralisiert bzw. de-thematisiert (Nickel 2013, S. 204) wird. Andererseits werden gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen konstant aufrechterhalten, die die soziale Stellung der weiblichen bzw. männlichen Genus-Gruppe im vorherrschenden Geschlechterverhältnis¹³ beeinflussen.

Heute lässt sich zwar nicht mehr behaupten, dass die Formen von Benachteiligung alle Frauen gleich betreffen, trotzdem genießen Männer eine Höherbewertung ihres Geschlechts (Stephan 2006, S. 69), was trotz der durchlässigen Geschlechtergrenzen zu einem hierarchischen Geschlechterverhältnis führt (Rieger-Goertz 2013, S. 211):

„Mit der Durchsetzung der Gleichberechtigung [...] wurde das Inklusionsprinzip auch auf Frauen ausgeweitet [...]. Inklusion heißt allerdings zunächst nur Recht auf Zugang und sagt noch nichts über die internen Aufstiegschancen aus. Während der Anspruch auf Teilhabe – Berufstätigkeit, Wahlrecht, Bildung – heute auch für Frauen weitgehend verwirklicht ist, definiert das Prinzip der Chancengleichheit zwar ein geschlechtsunabhängiges Recht auf Aufstieg, faktisch ist jedoch eine Reihe von Mechanismen am Werk, die die Umsetzung dieses Prinzips behindern“ (Heintz 2001, S. 12).

Es lässt sich bei der Betrachtung der Gesellschaft ein Strukturzusammenhang feststellen, der zeigt, dass es unterschiedliche Formen der Ungleichbehandlungen von Frauen gibt, die miteinander verkettet sind, was zum Beispiel bedeutet, dass ungleiche Verhältnisse in der Verteilung von Haus- und Sorgearbeit Ungleichbehandlungen im Erwerbsystem nach sich ziehen. Frauen besetzen zudem deutlich seltener Machtpositionen in Bereichen mit politisch-ökonomischer Bedeutung als Männer, sondern bewegen sich vielmehr in Sozialbereichen. Die Hierarchisierung der Geschlechter korrespondiert also mit der Rangstufung gesellschaftlicher Sphären (Becker-Schmidt 2018, S. 12).¹⁴

Mit der Dekonstruktion der Geschlechterverhältnisse und Ausblendung der biologischen Differenz, kann es zu keiner Auflösung der Geschlechterhierarchie kommen (Gieseke

¹³ Becker-Schmidt bezeichnet dieses Geschlechterverhältnis als ein „[...] Ensemble von Arrangements [...], in denen Frauen und Männer durch Formen der Arbeitsteilung, soziale Abhängigkeitsverhältnisse und Austauschprozesse aufeinander bezogen sind.“ (Becker-Schmidt 2010, S. 69). Weiter betont Becker-Schmidt (2010): „In diesem Insgesamt wird ihnen durch Abgleichung ihrer soziokulturellen Wertschätzung gesellschaftlicher Status und soziales Ansehen zugemessen. Der Modus dieser Relationalität, der angesichts sozialer Ungleichheitslagen zwischen den Genus-Gruppen auf zentralen Ebenen gesellschaftlicher Partizipation (Verteilung von bezahlter und unbezahlter, hoch dotierter und niedrig vergüteter Arbeit, soziale Sicherung, Prestige, Macht) als nicht egalitär zu charakterisieren ist, strukturiert private Lebenswelten, den Arbeitsmarkt, das Beschäftigungssystem, kulturelle Öffentlichkeiten und politische Arenen“ (Becker-Schmidt 2010, S. 69).

¹⁴ Da Frauen die Rolle als Familienversorgerin zugeordnet wird, bleibt den Männern der Status des Hauptverdieners und „Karriere-machers“. Das führt dazu, dass Männer, also die privilegierte Genus-Gruppe in solchen Sektoren stärker vertreten sind, die gesellschaftlich hoch bewertet sind. Dies sind zum Beispiel staatliche Institutionen, politische Foren, Wirtschaft oder der Kulturbetrieb. Frauen hingegen, als die Genus-Gruppe mit der minderen Geltung, sind in privaten Lebenswelten präsenter, die wie bereits erwähnt im Gegensatz zu öffentlichen Bereichen als randständig gelten (Becker-Schmidt 2018, S. 72). Zudem führen sie eher Berufe aus, die einen niedrigeren gesellschaftlichen Status aufweisen (z.B. Grundschullehrerein, Krankenschwester oder Kindergärtnerin) (Eckes 2010, S. 180).

2001, S. 88-89) und die Frau wird von der gesellschaftlichen Wirklichkeit ausgegrenzt (Gieseke 2001, S. 89).

Die biologischen Umstände sollten nicht als gesellschaftlich konstruiert betrachtet, sondern öffentlich debattiert werden. Geschlechtlichkeit und Geschlechtsidentität sind das Resultat der Differenz verschiedener Geschlechter, wobei Differenz bedeutet, die jeweilige Besonderheit und Autonomie als kategoriale Grundstruktur der Geschlechterbeziehung anzuerkennen (Drygala 2005, S. 8). Die biologischen Differenzen auszublenden und Geschlecht auf Naturalisierungsroutinen beruhend und habituell verkörpert zu betrachten, verfestigt die bereits bestehenden sozialen Konstruktionen (Gildemeister & Hericks 2012, S. 315; Gieseke 2011, S. 89). Weiblichkeit als bloßes kulturelles Handlungsmuster zu verstehen, wäre für Frauen ein Problem. Frauen wird nicht die Möglichkeit gegeben, ihre Gebärfähigkeit und die damit verbundenen Zuschreibungen und Rollenerwartungen gesellschaftlich zu thematisieren, da sie als private Angelegenheit/Entscheidung behandelt wird. Dabei ist die biologische Differenz selbst nicht konstruiert, sondern der Umgang mit ihr (z.B. mit Gebärfähigkeit), was die gesellschaftlichen Geschlechterdifferenzen und -konstruktionen aufrechterhält (Gieseke 2001). Die biologische Differenz sagt aber nichts über soziale Lebensformen, Kompetenzen Leistungsfähigkeit, Kreativität, Kognitionen und Fähigkeiten aus (Gieseke 2001, S. 89).

Die Reaktion vieler Frauen auf die Hierarchisierung ist die Tendenz, sich mit dem Ziel der „Befreiung aus den festgesetzten Geschlechterkonstruktionen“ (Gieseke 2001) an männlichen Selbstinterpretationen zu orientieren. Eine Adaption männlicher Verhaltensweisen führt jedoch nicht dazu, sich gesellschaftlich aus den konstruierten Weiblichkeitsmustern zu lösen und der „eigenen Mitte heraus kreativ gestaltend tätig werden zu können“ (Gieseke 2001, S. 90). Die Frau sollte im Geschlechterverhältnis nicht als „Andere des Mannes“ (Beauvoir 1992, S. 12 in Drygala 2005, S. 11) oder anders formuliert als „der bessere Mann“ (Gieseke 2001, S. 89) betrachtet werden. Die Autonomie des weiblichen Geschlechts sind Vorraussetzungen, damit sich Frauen auf der eigenen Basis und nicht im Licht männlicher Sichtweisen akzeptieren und interpretieren (Gieseke 2001, S. 90). Frauen sollte eine Konzeption der eigenen Weiblichkeit ermöglicht werden, Selbstakzeptanz gewonnen werden und nicht auf der Flucht vor dem eigenen Geschlecht sein (Gieseke 2001, S. 93). Ist ein demokratisches Geschlechterverhältnis das Ziel, so sollten die körperlichen Potenziale von Frauen und Männern gesellschaftlich akzeptiert und ihnen Raum gegeben sowie die Geschlechterdifferenz nicht nur biologisch, auch kulturell, nicht abgewiesen werden (Gieseke 2014, S. 2). Die vorherrschenden Mechanismen und die existente Stabilität der Geschlechterhierarchie können sich nur ändern, wenn sich die Klischees aller Beteiligten ändern (Gieseke 2001, S. 89).

2.2.2 Was tut sich heute?

Was eine thematisch umfassende Beschreibung des Geschlechterverhältnisses neben seiner Komplexität außerdem noch schwer macht, ist die aktuelle Bewegung, die in diesem Bereich stattfindet. Daher sollen beispielhaft wichtige Ereignisse, die das Geschlechterverhältnis aktuell in den Fokus rücken, erwähnt werden.

Die Zweigeschlechtlichkeit wird radikal in Frage gestellt. In Zeiten des Poststrukturalismus und der Dekonstruktion scheinen alle Grenzen der Identität bezogen auf das Geschlecht offen zu sein. Jeder kann sein, was und wie er, sie oder „divers“ auch sein mag. Leiblichkeit scheint weiter als Bezugspunkt für die eigene Identität in den Hintergrund zu geraten (Precht & Flaßpöhler 2018). Passend dazu hat das Bundesverfassungsgericht 2017 entschieden, einen weiteren positiven Geschlechtseintrag – neben weiblich und männlich – „divers“ zuzulassen. Damit wurde Menschen, die sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugehörig fühlen, eine positive Identität gegeben (Artikel FAZ 15.08.18; Reinsch 2018). Das Jahr 2017 war auch hinsichtlich der Anerkennung der gleichgeschlechtlichen Ehe ein wichtiges Jahr, weil diese nun auch in Deutschland durchgesetzt wurde. Mit Blick auf die Diversität der Geschlechter wird viel getan und bewegt (Korbik 2017).

Die „me-too“-Debatte, die einen medialen Aufschrei um sexuelle Gewalt gegenüber Frauen hervorgebracht hatte, wird sowohl kritisch als auch zustimmend betrachtet (Precht et. al. 2018; Bräuning 2017). Fragen wie: „Stecken Frauen noch in ihrer Spiegel-funktion gegenüber dem Mann fest? Sitzen die Einflüsse des Patriarchats noch zu fest in den Köpfen der Frauen, ihrem Verhalten und ihrem Denken? Wie geht man mit der biologischen Differenz zwischen den Geschlechtern um? Sind die Frauen selbst schuld an ihrer gesellschaftlichen Benachteiligung?“ scheinen stark diskutierte Themen zu sein.

Auch der Feminismus erlebt möglicherweise eine Wende. So gibt es Frauen, die den aktuellen Feminismus kritisieren und dafür plädieren, die Frau in ihrer Weiblichkeit und ihren verschiedensten Facetten und ihrer biologischen Eigenschaften zu stärken und sich für Frauen und nicht für bspw. Schwule oder Transsexuelle einzusetzen (Kelle 2017). Präsen-ter werden Stimmen, die sich für eine „neue“ Form des Feminismus aussprechen und andere Frauen dazu ermutigen, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen:

„Feminismus ist ein langfristiges Projekt [...] Das Klischee der hysterischen Feministin, das mich damals so beschäftigte, ist einfach nur ein Mittel, mich – uns – davon abzuhalten, uns zum Feminismus zu bekennen und für die Veränderung der Gesellschaft einzutreten, die Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern zu benennen und abschaffen zu wollen. Lassen wir uns davon nicht beirren: Feminismus ist heute wichtiger denn je“ (Lohaus 2018, S. 361).

Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass neben den fortschrittlichen Auffassungen auch wieder Stimmen aus der politischen rechten Szene laut werden und vor allem durch die AfD und ihr politisches Wachsen an gesellschaftlichem Raum gewinnen.

Diese vertreten ein rückständiges Frauenbild und gefährden damit die Gleichberechtigung von Frauen durch die Rückabwicklung von Errungenschaften der Gleichstellung von Mann und Frau (Hoffmann 2016).

Mit diesem Bruchteil an Beispielen wird deutlich, dass eine Bewegung in unterschiedliche Richtungen stattfindet, bei welcher aufmerksam verfolgt werden sollte, ob diese Richtung für Frauen einen Fortschritt darstellt.

2.3 Das weibliche Selbstbild

Nachfolgend werden drei Aspekte beleuchtet, welche aus der Perspektive der Erwachsenenbildung – speziell der Frauenbildung – bei der Auseinandersetzung mit der weiblichen Zielgruppe von Bedeutung sind: Stereotypen, Körperlichkeit und Frau zwischen Familie und Beruf.

2.3.1 Geschlechterstereotyp „Frau“

Die Konfrontation mit sozialen Konstruktionen, in denen „Weiblichkeit“ (und „Männlichkeit“) stereotypisiert und hierarchisiert werden, ist permanent vorhanden (Becker-Schmidt 2010). Ahsmore und DelBoca (1981) geben eine Definition: „the structured sets of beliefs about the personal attributes of women and of men“ (S. 219), die Geschlechterstereotypen beschreibt. Es handelt sich um kognitive Strukturen, die soziales Wissen über charakterliche Merkmale von Frauen und Männern enthalten. Sie gehören zum individuellen Wissensbesitz und Kern eines „konsensuellen, kulturell geteilten Verständnisses“ von den „typischen Merkmalen der Geschlechter“, was als duale Kultur der Geschlechterstereotypen bezeichnet werden kann. Stereotype helfen bei der Strukturierung der sozialen Umwelt, bei der individuellen Orientierung und Handlungsplanung und beeinflussen dabei die Wahrnehmung, Beurteilung und Bewertungen von anderen Menschen (Eckes 2010, S. 178, S. 185).

Sie enthalten dabei deskriptive *und* präskriptive Anteile. Während die deskriptiven Anteile traditionelle Annahmen darüber enthalten, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen Frauen und Männer haben, beziehen sich die präskriptiven Anteile auf traditionelle Annahmen darüber, wie sich Frauen und Männer verhalten *sollen*. Bei ersterem wird davon ausgegangen, dass Frauen z.B. verständnisvoll und emotional *sind*. Werden diese Annahmen verletzt, folgt meist Überraschung. Präskriptive Anteile bedeuten, dass eine Frau verständnisvoll und emotional sein *soll*. Bei Nichterfüllung folgt Ablehnung und Bestrafung. Die Verletzung der stereotypen Erwartungen führen nicht zu einer Änderung oder Anpassung der Stereotype, weil Geschlechterstereotype ein hohes Maß an Resistenz aufweisen (Eckes 2010, S. 178) und sich nur mühsam verändern lassen.

Männer werden dabei vorwiegend über leistungsbezogene Merkmale definiert (agency), während Frauen eine Charakterisierung anhand von sozialer und interpersonaler Dimension (Sensibilität und Fürsorge) erfahren (communion) (Steffens & Mehl 2003, S. 174).

Die weitgefassten und unscharfen Globalstereotypen (allgemeine Kategorien über Frauen und Männer) setzen sich aus spezifischen und homogenen Kategorien – Substereotypen – zusammen (Eckes 2010, S. 181), die auch zwischen den Kulturen eine hohe Übereinstimmung aufweisen¹⁵ (Eckes 2010, S. 182). Manche Substereotypen stehen im deutlichen Gegensatz zu dem jeweiligen Globalstereotyp, was zu gesellschaftlichen Konsequenzen führt. Beispielhaft ist die Karrierefrau (neben anderen Substereotypen wie der Hausfrau oder das Bunny), die als z.B. dominant und selbstbewusst gilt und von Frauen, die zu einer anderen Substereotypen-Gruppe gehören, als bedrohlich oder unfaire Konkurrenz wahrgenommen wird, die „in ihre Schranken“ verwiesen werden muss (Eckes 2010, S. 183). Substereotypen, die nicht in den Globalstereotyp „Frau“ passen, werden nicht in die Kategorie inkludiert, sondern ausgeschlossen und führen deshalb nicht zu einer Veränderung dieser Kategorie (Wänke, M., Bless, H. & Wortberg, S. 2003, S. 189). Das wiederum führt zu einer Stabilisierung und Aufrechterhaltung der bestehenden Geschlechterhierarchien.

2.3.2 Körperlichkeit

Der Körper und die körperlichen Geschlechtsmerkmale spielen eine wichtige Rolle, da es eine Verknüpfung mit sozialen Normen gibt (Nagl-Docekal 2016). Im Alltag und im Umgang mit Zuweisungen und Stereotypen wird deutlich, dass körperliche Merkmale im Zusammenhang mit einer bestimmten Lebensform stehen. Geschlecht sollte losgelöst von solchen Lebensformen sein, da in Bezug auf diese biologische Eigenschaft des weiblichen Körpers (Schwangerschaft) oft Druck auf die betreffenden Frauen ausgeübt wird (Nagl-Docekal 2016).

Der Körper als Objekt der Aktion und Konstruktion kann geformt werden, bis er einem gesellschaftlichen Ideal entspricht (Rohr 2004, S. 9). Die festen Hüllen und Grenzen des Körpers und der Identität verflüssigen sich und werden so durchlässig. Dabei verlagern sie sich weiter nach innen und erfahren ein hohes Maß an Fragilität (Rohr 2004, S. 9). Daher sollten innere Prozesse und die Auseinandersetzung mit dem weiblichen Körper in öffentliche Räume (Frauenbildung) verlagert werden. Körperwahrnehmungen und Körpererleben sind ein wesentliches Element der geschlechtsbezogenen Identitäten, des Selbstbildes und des Selbstverständnisses als Frau (oder als Mann). Sie können die Basis für ein im Körper verankertes Selbstbewusstsein sein und können dieses gleichzeitig auch fragil werden lassen (Flaake 2004, S. 47). Soziokulturelle vorherrschenden Weiblichkeitsvorstellungen können die Wahrnehmung und die emotionale Einstellung des eigenen weiblichen Körpers maßgeblich beeinflussen (Krüger-Kirn 2015, S. 18). Die dadurch entstehende fehlende Akzeptanz des eigenen Geschlechts und des eigenen

¹⁵ Beispielhafte Studien: Carpenter, S. & Trentham, S. (1998). Subtypes of Women and Men: A New Taxonomy and an Exploratory Categorical Analysis und Coats, S. & Smith, E. R. (1999). Perceptions of Gender Subtypes: Sensitivity to Recent Exemplar Activation and In-group/Out-group Differences.

Körpers hindert Frauen schließlich daran, gesellschaftlich vorherrschende Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern verändern zu können.

Körperwahrnehmungen und Körpererleben scheinen sich vor allem in sozialen Interaktionen und Beziehungen in ihrer jeweiligen Gestaltung zu entwickeln. Für Frauen ist gerade die Beziehung zu anderen Frauengenerationen, speziell die zur eigenen Mutter, bei der Entwicklung des eigenen weiblichen Selbstbewusstseins und von Weiblichkeitsentwürfen von großer Bedeutung (Gieseke 2001, S. 93; Flaake 2004, S. 48). Die Mutter-Tochter-Beziehung zeigt sich grundsätzlich als ein Ort, an dem die Vermittlung spezifisch weibliche konnotierter Verhaltensweisen und eine identifikatorische Übernahme von Weiblichkeit stattfindet (Krüger-Kirn 2015, S. 192). Diese Form der Beziehung wird von Halberstadt-Freud (2000) als „schicksalhafte Bestimmung in einer weiblichen Generationenfolge“ beschrieben (Krüger-Kirn 2015, S. 192). Schon in die frühesten Gestaltungen der körperlichen Nähe zu kleinen Töchtern (und Söhnen) gehen Geschlechterbilder und Fantasien mit ein, die von Körperlichkeit und Sexualität handeln. Diese haben dann wieder Einfluss auf die Körperwahrnehmung und das Körpererleben der Kinder (Flaake 2004, S. 47). In der Interaktion zwischen Mutter und Tochter sind stets Elemente gesellschaftlicher Bilder von weiblicher Körperlichkeit und Sexualität, so auch Weiblichkeitsentwürfe, enthalten (Flaake 2004, S. 48).

In der Adoleszenz intensiviert sich die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und dem Verhältnis zur eigenen Weiblichkeit sowie zu gesellschaftlichen Bildern von Weiblichkeit. Mutterbeziehungen und Identitätsfindung (Martin 1989, S. 117) sind in dieser Phase der Mittelpunkt.

Bei der Entwicklung der eigenen Weiblichkeit liegt dann der Fokus auf der Reaktion des anderen Geschlechts, so Flaake (2001).

„Weiblichkeit ist gesellschaftlich immer noch weniger durch ein eigenes sexuelles Begehren, durch ein aktives Wünschen und Wollen, durch Lust und Potenz bestimmt, denn auf Begehrterwerden, auf Attraktivsein für das andere Geschlecht ausgerichtet“ (Flaake 2001, S. 119).

Hinzu kommt, dass bereits in dieser Phase einer Frau die Nichterfüllbarkeit des gesellschaftlichen Bildes von weiblicher Schönheit oder Attraktivität durch die „optimale Modellierung“ (Krüger-Kirn 2015) mit angelegt ist. Auch in der weiteren Entwicklung, besonders in der Schwangerschaft, finden sich diese Themen wieder.

Eine Kommunikation und Beziehung zwischen den Frauengenerationen, die sich durch Auseinandersetzung miteinander, Respekt, Toleranz, Akzeptanz und gegenseitige Unterstützung auszeichnet, ist für ein positives Selbstbild förderlich. Weibliche Vorbilder können Frauen helfen, sich mit ihrer eigenen Weiblichkeit und Körperlichkeit auf der Basis von Selbstliebe auseinanderzusetzen. Andrea Günter (1996) schreibt:

„Liebe, die auf weibliche Selbstliebe gründet, ist mit der Gestaltung des eigenen, eigensinnigen Lebenssinns verbunden und mit Anerkennung und Dankbarkeit gegenüber anderen Frauen verknüpft“ (Günter 1996, S. 180).

Das Wissen um die Unterschiedlichkeit der Frauen und die resultierende Verschiedenheit der Körper sollte mit dem Wissen um eine gemeinsame Geschlechterzugehörigkeit einhergehen.

2.3.3 Die Frau zwischen Familie und Beruf

Mittlerweile ist es selbstverständlich, dass zur Frauenrolle Familie *und* Beruf gehören. Becker-Schmidt (2010) beschreibt den Prozess der doppelten „Belastung“ von Frauen durch Arbeit und Familie als „doppelte Vergesellschaftung“. Das Geschlechterverhältnis ist bei der Vergesellschaftung von Frauen und Männern von zentraler Bedeutung und führt letztlich dazu, dass sich Vergesellschaftung in Prozessen der Vergeschlechtlichung vollzieht (Becker-Schmidt 2010, S. 65). Lange galt „Arbeit“ als Medium der Vergesellschaftung und war männlich konnotiert, während Haus- und Familienarbeit im Privatbereich blieb. Mittlerweile wird die Vereinbarkeit beider divergenter Arbeitsformen als gesellschaftliches Problem sozialpolitisch wahrgenommen (Becker-Schmidt 2010, S. 66).

Trotzdem gibt es strukturelle Umstände, die zu einem Ungleichgewicht zwischen der weiblichen Verknüpfung von Familie und Beruf führen. Ab dem Zeitpunkt der Familiengründung scheinen sich die Muster der klassischen Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern mit dem Mann als Familienernährer und der Frau als „Familienerhalterin“, überwiegend in Teilzeitarbeit tätig, wieder einzuschleichen (Krüger 2001, S. 126). Frauen wollen sich (überwiegend) sozial durch die eigene Erwerbstätigkeit integrieren, leisten jedoch zeitgleich noch in den meisten Fällen die Familienaufgabe im Alleingang. Sie partizipieren in beiden sozial voneinander getrennten Bereichen und werden so doppelt in das Sozialgefüge eingebunden (Becker-Schmidt 2010, S. 67). Das bringe der weiblichen Genus-Gruppe keine Vorteile ein, so Becker-Schmidt (2010):

„Die Vergesellschaftung über zwei Arbeitsformen impliziert doppelte Diskriminierung. Frauen werden zur unbezahlten Hausarbeit verpflichtet, was zudem ihre gleichberechtigte Integration in das Beschäftigungssystem erschwert. Und die marktvermittelte Arbeit von Frauen wird schlechter bewertet als die von Männern. Es ist ein Dilemma: Wie immer Frauen sich entscheiden – für Familie und gegen Beruf, gegen Familie und für Beruf oder für beides – in jedem Fall haben sie etwas zu verlieren“ (Becker-Schmidt 2010, S. 67).

Entscheiden sich Frauen nach der Geburt keine Erwerbstätigkeit bzw. Teilzeittätigkeit auszuführen, entfallen die finanzielle Selbstständigkeit, Formen der sozialen Anerkennung und die Chance auf Aneignung professioneller Kompetenzen. Entscheidet sich eine Frau für eine berufliche Karriere, so stellen sie eine Partnerschaft und/oder Kinder in den Hintergrund und ernten negative Resonanz (Becker-Schmidt 2010, S. 67-68). Werden Beruf und Familie miteinander vereinbart, bedeutet das für die Mehrzahl an Frauen

Stress (Becker-Schmidt 2010, S. 67). Individualisierungsprozesse und vielfältige Lebensformen von Frauen lassen zwar heute ein optionsreiches Leben jenseits von Familie zu, der Druck bei der bewussten Entscheidung für Kinder, eine „gute Mutter“ zu sein, ist allerdings gestiegen (Kortendiek 2010, S. 443). Viele Frauen fühlen sich durch die hohen Erwartungen durch die Doppelbelastung vor die Wahl gestellt: „Kind oder Karriere“?

Das Statistische Bundesamt hat zwar Zahlen veröffentlicht, aus denen hervorgeht, dass die Anzahl der erwerbstätigen Mütter im Vergleich zu 2008 zugenommen hat (+ 7 Prozentpunkte), allerdings übten nur 24% (von den 70%) eine Vollzeittätigkeit aus, während 46% teilzeittätig waren. Bei den Männern herrscht unabhängig vom Alter des jüngsten Kindes eine hohe Erwerbsbeteiligung von 91%. Die Zahlen werden noch deutlicher, wenn man sich die Erwerbsbeteiligung von Müttern und Vätern im Vergleich bei einem Kind im Krippenalter ansieht: während Väter bei einem zweijährigen Kind eine Erwerbsbeteiligung von 91% haben, sind es nur 58% der Mütter, die in diesem Alter einem Beruf nachgehen (Statistisches Bundesamt, Daten zu Kinderlosigkeit, Geburten und Familien. Mikrozensus 2016, Ausgabe 2017, S. 28). Mütter üben folglich deutlich seltener eine Erwerbstätigkeit aus als ihre Partner. Für Männer ist eine Familiengründung kaum mit einer beruflichen Veränderung verbunden (Funken 2016, S. 34). Die Doppelbelastung führt dazu, dass es auch Frauen gibt, die sich aufgrund der hohen zeitlichen und personellen Anforderungen nur für eine der zwei Optionen entscheiden, da sie sich den Erwartungen nicht gewachsen sehen (Kortendiek 2010, S. 444).

Frauen kombinieren unbezahlte Haus- und Familienarbeit und bezahlte marktvermittelte Tätigkeiten. Die soziale Trennung dieser beiden Bereiche führt jedoch dazu, dass die unbezahlte Haus- und Familienarbeit in ihrer sozialen Bedeutung im öffentlichen Bewusstsein eher unbeachtet bleibt und in ihrem ökonomischen Wert wenig wahrgenommen wird. Sie ist eine private Angelegenheit und wird zum großen Teil von Frauen ausgeführt, was sich auch auf ihre berufliche Praxis auswirkt (Becker-Schmidt 2010, S. 72).

3. Empirie und Forschungsfrage

Die dieser Arbeit zugrundeliegende Forschungsfrage lautet: „Inwiefern ist die aktuelle Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen relevant?“

Anhand einer Gruppendiskussion und einer anschließenden qualitativen Inhaltsanalyse soll diese Frage bearbeitet werden. Mayring (2012) zieht es vor, von einer qualitativ-orientierten Inhaltsanalyse zu sprechen, da eine Dichotomisierung qualitativer versus quantitativer Forschungsmethoden nicht zielführend sei (Mayring 2012, S. 7).

Nachdem zunächst die Methode der Gruppendiskussion erläutert wird, wird das hier gewählte Vorgehen mit den relevanten Aspekten (Art der Stichprobe, Leitfaden, Entstehungssituation etc.) erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse vorgestellt.

3.1 Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode lässt sich als Möglichkeit beschreiben, Daten durch die Interaktion der Gruppenmitglieder zu gewinnen, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bestimmt wird (Lamnek 2005, S. 27 in Kühn & Koschel 2018, S. 50). Durch den gegebenen Raum soll die Möglichkeit geschaffen werden, eine vertiefte Reflexion eigener Erfahrungen und das Erkennen und Benennen von Zusammenhängen anzuregen (Kühn & Koschel 2018, Vorwort). Eine Gruppendiskussion schafft einen Rahmen, um in einer Zeit vielfältiger Optionen, größerer Komplexität, Ambivalenzen und Unsicherheiten die Wahrnehmungen der TeilnehmerInnen offen zu legen und vor dem Hintergrund des sozialen Wandels zu verstehen (Kühn & Koschel 2018, Vorwort). Blumer (1973) schreibt:

„Eine kleine Anzahl [...] Individuen, die zu einer Diskussions- und Informantengruppe zusammengebracht werden, sind ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel [...]“ (Blumer 1973, S. 123).

Eine Voraussetzung für eine gelungene Durchführung dieser Methode ist, dass sich Teilnehmende im Kontext dieses Gesprächs öffnen, indem Erfahrungen und damit verbundene Erlebnisse geschildert werden (Kühn & Koschel 2018, S. 23).

Die Durchführung einer Gruppendiskussion war für die vorliegende Arbeit interessant, weil bei den Themen *weibliches Selbstbild*, *Geschlechterkonstruktion* und *der Rolle einer Frau* etc. in ihrem Alltag emotional subjektive Wahrnehmungen und Haltungen hervorgerufen werden können, die wiederum abhängig von der Interaktion mit dem Umfeld und der Öffentlichkeit sind. Dafür ist eine Gruppendiskussion passend, weil die Meinungen der interviewenden Person nicht aus alltäglichen Kommunikationsbezügen und -weisen herausgelöst präsentiert werden. Pollock (1955) schreibt hierzu:

„Es sollte vermieden werden, Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen der Menschen in einer Isoliertheit zu studieren, in der sie kaum je vorkommen“ (Pollock 1955, S. 34).

Außerdem existiert bei Einzelinterviews bspw. auch nicht die Korrektur durch die Gruppe bei nicht-zutreffenden, sozial ungeteilten oder extremen Ansichten als Mittel der Validierung von Äußerungen und Ansichten. Dabei – und auch in dieser Arbeit – hat die Gruppe also den Zweck und die Zielsetzung, individuelle Meinungen angemessener zu rekonstruieren (Flick 2016, S. 251).

Da es sich bei meiner Fragestellung um das jeweils subjektive weibliche Selbstbild handelt, wird die Gruppendiskussion als Medium zur besseren Analyse von Einzelmeinungen

genutzt, die wiederum anschließend in der Auswertung dabei helfen sollen, die Frage nach der Relevanz von Frauenbildung für die Teilnehmerinnen zu bearbeiten.

Grundsätzlich lässt sich eine Diskussion in einer *künstlichen* Gruppe, also einer zu Forschungszwecken nach Kriterien zusammengestellten Gruppe, oder in einer *natürlichen* Gruppe, eine im Alltag ebenfalls bestehenden Gruppe, durchführen (Flick 2016, S. 252). Außerdem lässt sich weiter zwischen homogenen und heterogenen Gruppen unterscheiden. Homogene Gruppen bestehen aus Teilnehmenden, die im Hinblick auf die Fragestellung in den wesentlichen Dimensionen miteinander vergleichbar sind und einen ähnlichen Hintergrund haben. Bei heterogenen Gruppen unterscheiden sich die Teilnehmenden in den für die Fragestellung relevanten Eigenschaften (Flick 2016, S. 252). Die Teilnehmendenzahl sollte dabei in der Regel nicht kleiner als sieben und nicht größer als siebzehn sein, da zu kleine Gruppen zu fest in sich gefügt sind, um echte Gegensätze aufkommen zu lassen und zu große Gruppen wiederum ein Auseinanderfallen der Gruppen und ein Gefühl von Kälte und Fremdheit die Gefahr ist (Pollock 1955, S. 38).

3.2 Vorgehen

Analyse der Entstehungssituation und Festlegung des Materials

Welche Voraussetzungen mussten nun erfüllt werden, um die Forschungsfrage angemessen bearbeiten zu können? Für diese Arbeit gab vor allem zwei Voraussetzungen für die Zusammensetzung der Gruppe: 1. Es musste sich um eine Gruppe von Frauen handeln. 2. Die teilnehmenden Frauen mussten bereits Erfahrungen mit Angeboten von Frauenbildung haben.

Durch eine Kontaktaufnahme per Mail zu unterschiedlichen Anbietern von Frauenbildungsangeboten, wurde die Möglichkeit eröffnet, anhand eines Ankündigungstextes über die Rahmenbedingungen der Diskussion (Themensetzung, Datum, Ziel etc.) an potenziell interessierte Diskussionsteilnehmerinnen zu gelangen. Bei Teilnehmerinnen von Kursen einer Institution der beruflichen Bildung für Frauen fand die geplante Diskussion Anklang. Es fand sich eine Gruppe von 14 interessierten Frauen zusammen. Dabei handelte es sich um aktiv Teilnehmende an Kursangeboten der Institution unterschiedlicher Altersgruppen. Demnach wurde eine homogene natürliche Gruppe gewählt. Es handelt sich um eine exemplarische Diskussion.

Die Diskussion fand in einem den Teilnehmerinnen bekannten Raum der Institution statt. Da das Gruppengeschehen abhängig von raumzeitlichen Kontextfaktoren (Sader 2002, S. 41 in Kühn & Koschel 2018, S. 52) war, gab es einen im Vorfeld festgelegten Zeitrahmen, in welchem die Diskussion stattfinden sollte. Eine Dauer von 60 Minuten war angesetzt, um eine konzentrierte Bearbeitung des Forschungsthemas zu ermöglichen und die Teilnehmerinnen nach Beendigung ihrer Kurse nicht zu lange in Anspruch zu nehmen. Die Teilnahme an der Diskussion war dabei freiwillig. Die teilnehmenden Frauen und die Interviewerin waren sich vor der Gruppendiskussion fremd (Mayring 2012, S. 54-55).

Formale Charakteristika des Materials

Der Verlauf der Gruppendiskussion wurde von der Verfasserin dieser Arbeit anhand einer Tonbandaufzeichnung dokumentiert, über welche die Teilnehmerinnen vorab durch das Informationsschreiben in Kenntnis gesetzt wurden. Die Leitung der Diskussion durch die Verfasserin wurde mit Hilfe eines vorher durch sie entwickelten Leitfadens übernommen. Anschließend wurde die Tonbandaufzeichnung in maschinengeschriebene Form mit MAXQDA transkribiert. Das Protokoll hat dabei einen Umfang von 16 Seiten und wurde mit folgenden Transkriptionsregeln, bezogen auf den Inhalt der Diskussion, verfasst: die interviewende Person wird mit „Moderator“ und alle teilnehmenden Personen der Gruppendiskussion mit „Person“, gefolgt von ihrer Kennnummer „1“ bis „14“ benannt. Es wird wörtlich, nicht lautsprachlich oder zusammenfassend, transkribiert. Ein Dialekt wird ins Schriftdeutsche übersetzt, wobei der gesprochene Satz beibehalten wird, z.B. „Ich habe [...]“ statt „Ick habe“ und Sprache und Interpunktion werden dem Schriftdeutsch angenähert, z.B. „Das ist eine Frau“ statt „Das ist ‘ne Frau.“ Bei Stimmveränderungen, z.B. beim Simulieren oder Nachspielen fremder Positionen, werden diese in Anführungszeichen gesetzt. Deutlich längere Pausen werden durch Auslassungspunkte „(...)“ markiert, wobei die Länge der Punkte die Länge der Pause widerspiegelt. Außerdem werden betonte Begriffe durch Unterstreichungen markiert. Einwürfe einer anderen Person und Lautäußerungen der sprechenden Person, z.B. lachen oder seufzen, werden in Klammern gesetzt. Wurde etwas nicht verstanden wird es mit drei Fragezeichen markiert „(???)“. Angaben, die den Rückschluss auf eine befragte Person zulassen, wurden anonymisiert (Kuckartz et al. 2007, S. 27).

Leitfaden

Um einen möglichst strukturierten Ablauf zu ermöglichen und die Leitung der Diskussion ausführen zu können, entstand ein Diskussionsleitfaden, der eine anschließende Auswertung mit Blick auf die Forschungsfrage ermöglichen sollte. Dieser entstand auf Basis der zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen der Arbeit. Im Rahmen eines qualitativen Verständnisses von Gruppendiskussionen ist eine sorgfältige Auseinandersetzung mit dem Themengebiet im Vorfeld der Diskussion und eine Dokumentation im Leitfaden wichtig (Kühn & Koschel, 2018, S. 93). Dabei soll der Leitfaden einen Rahmen für die Diskussion bilden, die Teilnehmenden jedoch nicht daran hindern, ihre eigenen thematischen Impulse zu setzen oder der moderierenden Person den Gestaltungsspielraum nehmen, vertiefende Nachfragen zu stellen oder Wendungen im Gesprächsverlauf zu berücksichtigen (Lamnek 2005, S. 103). Durch einen Leitfaden wird sichergestellt, dass wichtig erachtete Themen und Fragen in der Diskussion Beachtung finden. Er soll Impulse für die Reihenfolge der Themen geben (Kühn & Koschel 2018, S. 94). Da nur eine Stunde Zeit zur Verfügung stand, gliederte sich der Leitfaden thematisch in zwei grobe Themenbereiche mit Leitfragen und möglichen Unterfragen, die jeweils 30 Minuten Diskussionszeit in Anspruch nehmen sollten (siehe Anhang 1). Nach einer Vorstellungsrunde als Warm-up, sollte es im ersten Teil um das weibliche Selbstbild und die heutige

gesellschaftliche Stellung der Frau sowie Geschlechterkonstruktionen gehen. In der zweiten Hälfte sollte es sich thematisch um das Thema Frauenbildung und die Rolle dieser im Alltag der Frauen drehen.

Ziel

Ziel ist es, das Transkript durch eine Inhaltsanalyse mit Blick auf den im Text behandelten Gegenstand zu interpretieren. Bezogen auf das von Mayring (2012) erweiterte inhaltsanalytische Kommunikationsmodell von Lagerberg 1975 wird also der kognitive Hintergrund untersucht, das heißt der Bedeutungshorizont, der Wissenshintergrund und die Erwartungen, Interessen und Einstellungen (Mayring 2012, S. 59) (siehe Anhang 2). Daraus soll dann die Frage nach der Relevanz der Frauenbildung evaluiert und diesbezüglich (zukünftigen) Herausforderungen formuliert werden.

3.3 Auswertung

Das Material wird anhand des Ablaufmodells nach Mayring (2012) der inhaltlichen Strukturierung ausgewertet (Mayring 2012, S. 98).

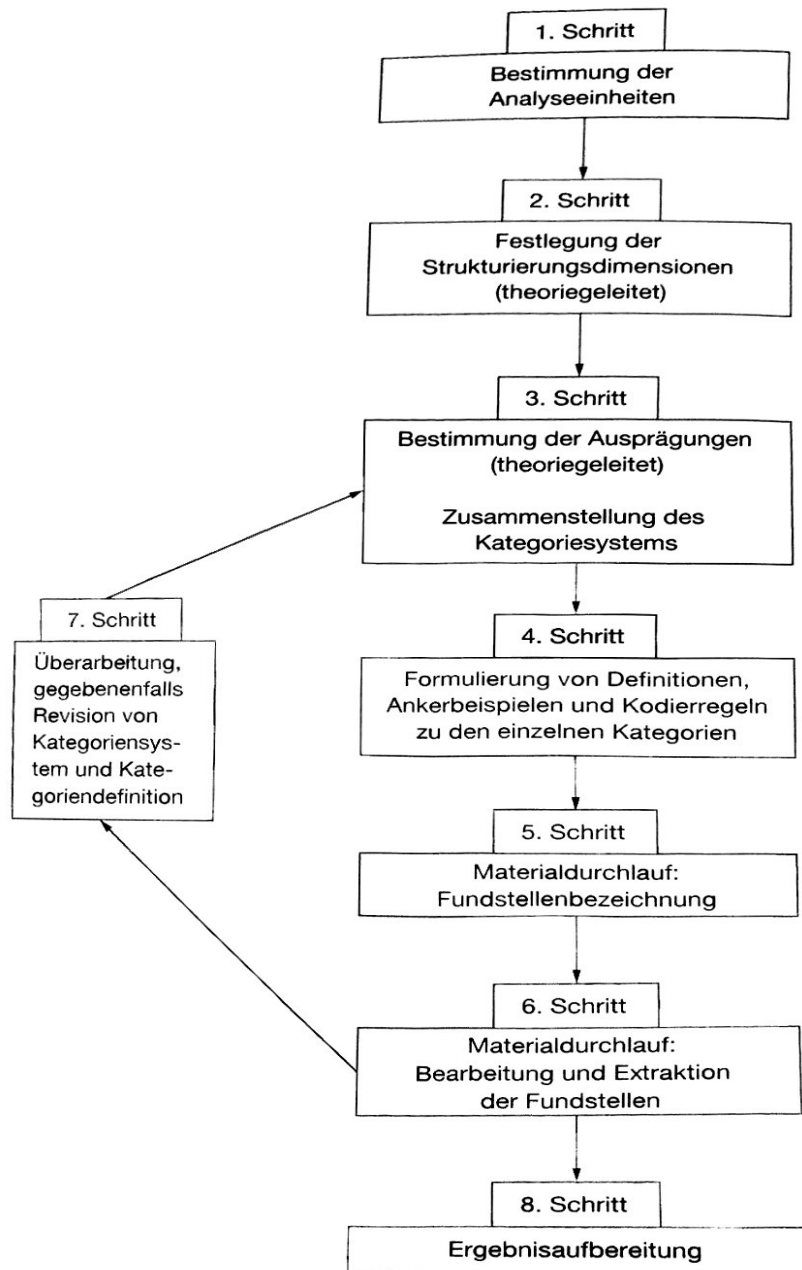


Abb. 1 „Ablaufmodell strukturierenden Inhaltsanalyse“ (Mayring 2012, S. 98)

Das bedeutet, dass die systematische Auswertung des Materials mit der Strukturierung als eine der drei Grundformen des Interpretierens (neben Zusammenfassung und Explikation) mit dem Ziel stattfindet, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern,

unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2012, S. 67). Bei der strukturierten Inhaltsanalyse wird das Hauptkategoriensystem vorab festgelegt, es findet eine deduktive Kategorienanwendung statt. Bei der angewandten inhaltlichen Strukturierung wird dadurch das Material zu Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst (Mayring 2012, S. 68). Alle Textbestandteile, die durch die vorab festgelegten Kategorien angesprochen wurden, wurden aus dem Material extrahiert (Mayring 2012, S. 97). Folgende Oberkategorien mit Anzahl an Unterkategorien wurden anhand oben angeführten Modells (Mayring 2012, S. 97) auf Basis der theoretischen Grundlagen dieser Arbeit deduktiv entwickelt:

Themenbereich	Oberkategorie	Unterkategorien (Anzahl)
Frauenbildung (FB)	FB als Konzept ausschließlich für Frauen	3
	Zweck von FB	9
	FB als Auslöser für Veränderungen des individuellen Selbstbildes	3
Geschlechterkonstruktion	Ungleichbehandlung als Frau	2
	Gründe für eine Benachteiligung von Frauen	2
	Aktuelle Situation des Geschlechterverhältnisses	2
Weibliches Selbstbild	Aussagen über Frau-Sein	3
	Einfluss von Stereotypen	2
	Biologie	2
	Frau zwischen Familie und Beruf	2

Abb. 2 Deduktives Kategoriensystem (selbst entwickelt)

Der vollständige Kodierleitfaden befindet sich in Anhang 3.

3.4 Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion vorgestellt und interpretiert. Die bisherige thematische Gliederung (Frauenbildung, Geschlechterkonstruktion, Selbstbild) wird fortgeführt, um einen strukturierten Überblick über die zahlreichen Aussagen der Teilnehmerinnen zu behalten.

3.4.1 Frauenbildung

Im ersten großen Themenkomplex geht es um das Thema Frauenbildung. Es wird untersucht, welche Bedeutung Frauenbildung bei Teilnehmerinnen bzw. ob das Konzept selbst noch eine Relevanz für die Teilnehmerinnen hat.¹⁶ Außerdem beschäftigen sich die Ergebnisse mit der Frage nach dem Zweck von Frauenbildung auf der Basis der theoretischen Vorannahmen dieser Arbeit. Speziell soll dann auf die Möglichkeit, sich mit Geschlechterverhältnissen in der Frauenbildung auseinanderzusetzen, eingegangen werden. Außerdem wird erläutert, ob Frauenbildung einen Einfluss auf die individuelle Selbstwahrnehmung hat.

„Ich wage es in einen Kurs zu gehen, weil nur Frauen da sind.“

(Transkript 563, S. 12)

Frauenbildung als Ort, an dem man sich „sehr wohl mit Frauen“ (Transkript 517, S. 11; 494f., S. 11; 588f., S. 13) fühlt und der als „Insel“ für Frauen bezeichnet wird (Transkript 604f, S. 13), ist für einige Teilnehmerinnen ein ausschlaggebender Grund, um an Bildung zu partizipieren. Es lässt sich erkennen, dass diese Form des Bildungsangebotes auch noch heute eine Art Schonraum ist, wie Sauer 1987 mit ihrer Studie zum Thema Frauenbildung herausgefunden hat (Sauer 1993, S. 91). Für einige Frauen ist es eine besondere Voraussetzung, an Bildung zu partizipieren und sich nochmal zu „trauen“, dass ausschließlich Frauen als Kursteilnehmerinnen dort sind. Den „Mut“ aufzubringen und sich „aufzuraffen“, ist durch das besondere Konzept möglich (Transkript 563, S. 12). Frauenbildung als Ort nur für Frauen ist vielen wichtig (Transkript 553, 557f., 563, S. 12).

Im Gegensatz dazu gibt es Teilnehmerinnen, die eine reine Frauengruppe nicht im Speziellen bei ihrer Auswahl eines Bildungsanbieters suchen.

¹⁶ Bei der Diskussion fiel auf, dass in häufigen Fällen explizit von Frauenbildung gesprochen wurde, in anderen während eines längeren Monologs dann jedoch auf das Wort „Bildung“ gewechselt wurde. Lässt sich aufgrund des inhaltlichen Kontextes darauf schließen, dass mit „Bildung“ von Frauenbildung gesprochen wird, werden auch diese Äußerungen in der Interpretation aufgenommen.

„Ich habe jetzt nicht speziell nach einem Frauenkurs gesucht.“

(Transkript 540f., S. 12)

Interessant ist, dass auf die Frage, warum es speziell Frauenbildungseinrichtungen brauche, ebenfalls die Antwort kommt, dass dies nicht notwendig sei (Transkript 479, S. 11). Man habe nicht aufgrund der Art der Gruppe des Bildungsangebots, sondern wegen des Inhalts, diesen Kurs ausgewählt (Transkript 540-548, S. 12; 635f., S. 14): „Also ich habe drei Weiterbildung kontaktiert und die hier hat mir inhaltlich am besten gefallen“ (Transkript 547f., S. 12). Hierbei geht es den Teilnehmerinnen eher um den reinen Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen für ihren (beruflichen) Alltag und scheinbar weniger um Frauenbildung als Ort, an dem sich bewusst Frauen zum Erfahrungsaustausch und zur Kommunikation treffen (Gieseke 2001, S. 14).

„Dass man in Ruhe ohne das andere Geschlecht lernt.“ (Transkript 50, S. 2)

Neben der grundsätzlichen Einstellung zu dem Setting von Frauenbildung können mit Bezug auf den Zweck für die Teilnehmerinnen Ergebnisse vorgestellt werden. Deutlich wird, dass das Lernen in einer reinen Frauengruppe wesentlich positiver wahrgenommen wird, als in gemischten Gruppen. Es wird davon gesprochen, dass man in so „in Ruhe“ ohne Männer lernen könne (Transkript 50, S. 2) und dabei deutlich, dass Erfahrungen mit Männern in Lernsettings scheinbar nicht positiv gewesen seien:

„[...] ohne, dass man daneben einen Mann hat, der dann vielleicht lacht, weil man Fehler macht (...) Das ist für mich bei der Erwachsenenbildung speziell für Frauen ein sehr wichtiger Aspekt. Dass man in Ruhe ohne das andere Geschlecht lernt“ (Transkript 50, S. 2).

Auch die Aspekte des „entspannten Lernens“, die in gemischten Gruppen nicht vorhanden seien (Transkript 569, S. 12) und eine bessere Konzentration auf die Inhalte in reinen Frauengruppen werden genannt (Transkript 503, S. 11). Eine Teilnehmerin erwähnt in diesem Zusammenhang, dass das Lernen in reinen Frauengruppen laut Studien effektiver sei (Transkript 527, S. 12). Deutlich wird der Vorteil einer homogenen Gruppe durch eine Anmerkung einer Teilnehmerin hervorgehoben: „Also ich persönlich, also ich finde es jetzt (???), also ich bin sehr viel entspannter hier beim Lernen, weil ich nicht diesen Konflikt erlebe, den ich mit Männern habe. Das hilft mir sehr“ (Transkript 669ff., S. 14f.). Im Zusammenhang mit diesen Ergebnissen lässt sich die Studie von Derichs-Kunstmann, Auszra & Müthing (1999) nennen, die in ihrem Projekt ebenfalls herausfanden, dass es einen deutlichen Unterschied zwischen dem Verhalten von Männern und Frauen in gemischten Lernsettings gibt. Dadurch, dass die im Alltag einübten Rollenverteilungen selbst in der Lernsituation kaum durchbrochen wurden, ergaben sich Lernbehinderungen für Frauen (Auszra 2001, S. 324-326.). In diesem Projekt kam zudem raus, dass Männer sich im Allgemeinen viel selbstbewusster verhalten und so die Frauen einschüchtern können (Auszra 2001, S. 324-326), auch dieser Aspekt wird in der Gruppendiskussion mit Blick auf die Besonderheit von Frauenbildung deutlich. Die Konzentration und der Inhalt

einer Bildungsveranstaltung würden demnach darunter leiden, wenn Männer dabei wären, da sie sich mit ihrem Verhalten in den Vordergrund drängten (Transkript 508f., S. 11).

Neben der besseren Qualität des Lernens wird betont, dass Frauenbildung ein Raum sei, an welchem Frauen sich entfalten könnten (Transkript 46f., S. 1) und Selbstvertrauen gewinnen (Transkript 517f. & 520ff., S. 11). In diesem Zusammenhang wird auch Standfestigkeit bzw. Stabilität genannt, die in Frauenbildungskursen erworben wird (Transkript 623, 625, 628, S. 14) und wichtig zu sein scheint, damit eine Frau in der Gesellschaft mit beiden Geschlechtern bestehen kann (Transkript 622ff., S. 14).

Weiter wird Frauenbildung als ein Ort des gegenseitigen Verstehens bewertet (es wird von einer „Insel eines Verständnisses“ gesprochen), dass es in mehrgeschlechtlichen Gruppen nicht gäbe (Transkript 564f., S. 12; 690, S. 15). Frauenbildung als Ort, an dem Frauen aufeinandertreffen und miteinander ins Gespräch kommen, sich austauschen (Gieseke 2001), scheint bei einigen Teilnehmerinnen positiv anzukommen. Auch der Erfahrungsaustausch miteinander (Transkript 660, S. 14; 695, S. 15) und die Besonderheit eines Netzwerkes unter Frauen (Transkript 496f., S. 11) werden in der Diskussion ebenfalls erwähnt. Diese Aspekte lassen sich mit Ergebnissen aus der Sauer-Studie (1990) in Verbindung bringen, in der Teilnehmerinnen der Frauenbildung über die Bedeutung der „Gemeinschaft der Gruppe“ sprachen (Sauer 1990, S. 274).

Gieseke (2001) beschreibt als weitere Aufgabe von Frauenbildung die Begleitung in Transformationsprozessen, wie z.B. die Begleitung bei Entscheidungsproblemen in unterschiedlichen Lebenslagen in Bezug auf die Familie (Gieseke 2001, S. 96). Auch dieser Faktor lässt sich in der Diskussion erkennen. Mit Blick auf die Neuorganisation der bisherigen Aufgabenverteilung innerhalb der Familie durch die Partizipation an Bildungsveranstaltungen, wird in den Kursen über die veränderte Lebenssituation gesprochen:

„Also in dem Kurs für Berufsrückkehrerinnen ist, also sind mehrheitlich Berufsrückkehrerinnen, die nach einer Familienphase wieder arbeiten wollen oder Frauen, die jemanden gepflegt haben. Und da ist es selbstverständlich, dass wir die Themen einbringen. Und wir tauschen uns aus, und dass ist auch in der Pause oft das Thema: „Wie organisiere ich jetzt meinen Haushalt neu?“ Auf einmal stehe ich nicht 24 Stunden zur Verfügung und die anderen müssen jetzt mehr Aufgaben übernehmen und es ist sehr unterschiedlich, was Frauen berichten. Bei manchen läuft das sehr gut, es dauert bei vielen und da gibt es ja auch Diskussionen und Auseinandersetzungen und für Frauen ist es ein sehr großer Schritt und nicht einfach“ (Transkript. 695-700, S. 15).

Speziell Frauen, die sich mit neuen Lebensentwürfen konfrontiert sehen, scheinen den Austausch mit anderen Frauen, die sich in der ähnlichen Lage befinden, zu nutzen.

Hinzu kommt, dass Frauenbildung den Zweck hat, Kompetenzen – im Sinne von Fähigkeiten, Gelerntes umzusetzen, verbessertem Auftreten oder inhaltlicher sicherer Argumentation – zu erwerben (Transkript 520ff., S. 11; 625f., S. 14; 571f., S. 12; 47f., S. 2). Teilnehmerinnen schildern es beispielsweise mit dem Bemerken und der Gewissheit in

der Frauenbildung, dass „man etwas kann“ und dadurch als Folge „besser auftreten“ kann (Transkript 520ff., S. 11). Handelt es sich um ein lebensweltspezifisches Problem (Gieseke 2001, S. 14), z.B. ein „Zurückgedrängt-werden“ von Männern, so hilft die Frauenbildung Frauen, Sicherheit und qualifikatorische Kompetenzen (eine Teilnehmerin spricht von sich in einem Thema „setteln“), um danach besser argumentieren zu können (Transkript 625-630, S. 14). Bildung wird in diesem Zusammenhang auch als Möglichkeit gesehen, „Gleichberechtigung zu erfahren“ (Transkript 392f., S. 9).

Interessant sind bei der Erhebung der Ergebnisse die Meinungen über einen wichtigen Faktor: der Bedeutung von Frauenbildung bei dem Thema Geschlechterverhältnisse.

„Also ich persönlich habe hier nicht das Gefühl, dass hier dieses Thema Frau, Mann, Geschlechter, Ungerechtigkeit, dass das hier so relevant ist.“

(Transkript 682ff., S. 15)

Frauenbildung als eine Möglichkeit, sich mit Geschlechterverhältnissen auseinanderzusetzen, wird mit zwei Tendenzen diskutiert. Zum einen wird bestätigt, dass Themen wie *Frau-Sein*, *Gesellschaft*, *Geschlecht* oder *Geschlechterverhältnisse* an Orten der Frauenbildung zur Sprache kommen und diskutiert werden.

Dazu wird zu Anfang der Diskussion betont, dass „Frau und Gesellschaft“ (Transkript 17f., S. 1) Thema in dem Kurs sei. Das Thema wird zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen und es wird deutlich, dass die Meinungen darüber auseinandergehen. Neben Zustimmung, finden sich Teilnehmerinnen, die die Thematik „Geschlechterverhältnisse“ nicht als Teil der Frauenbildungskurse sehen. So stehen auf der einen Seite Frauen, die sagen, dass die Kurse eindeutig ein Ort sind, an dem sie sich mit oben genannten Themen auseinandersetzen (Transkript 660, 663, 667, S. 14) und betonen:

„Also ich glaube, dass dieser Kurs schon sehr wichtig ist, wo ich bestimmte Themen wie Geschlecht und die Verhältnisse zur Sprache bringe. Das finde ich schon“ (Transkript 688ff., S. 15).

Dagegen sprechen Äußerungen anderer Teilnehmerinnen, die sagen, dass der Raum der Frauenbildung keinen besonderen Stellenwert für diese Thematiken einnimmt („Ob das jetzt hier an diesem Ort stattfindet oder an einem anderen.“ (Transkript 679f., S. 15) und dass diese Themen keine Relevanz in den Kursen haben:

„Ich persönlich habe hier nicht das Gefühl, dass hier dieses Thema Frau, Mann, Geschlechter, Ungerechtigkeit, dass das hier relevant ist“ (Transkript 682ff., S. 15).

Frauenbildung als Ort, der den Frauen Kompetenzen mit auf den Weg gibt, hat neben dem Wissenscharakter auch die Aufgabe, die weibliche Perspektive aufzunehmen (Gieseke 2001, S. 14). Außerdem schreibt Gieseke (2001): „Bildung wird als Auswertungsort für die widerständigen patriarchalen Problemlagen, die eigenen Ambivalenzen, den selbstbewußten Widerstand gegen Unzulänglichkeiten benötigt“ (Gieseke 2001, S. 11).

Diese Auswertung und die Beschäftigung und Überprüfung (mit) eigenen/r Identitätskonstrukte(n) (Schüßler 2001, S. 153) sowie die Selbstverortung in multiplen sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten (Stahr 2001, S. 167-168) ist Aufgabe der Frauenbildung. Gerade in der heutigen Zeit darf sich Frauenbildung auch als feministische Bildung verstehen, die sich mit gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen auseinandersetzt und die Kommunikation und Auseinandersetzung von Frauen innerhalb der Frauenbildung initiiert. Recherche zu Zielen der Einrichtung der Teilnehmerinnen ergeben, dass eine Gleichstellung von Männern und Frauen oder auch eine Gender- und Kompetenzentwicklung von Einzelpersonen und Organisation genannt werden.

Das Bewusstsein über diese Themenbereiche scheint vorhanden, es lässt sich fragen, inwieweit diese in den einzelnen Kursen auch an die Teilnehmerinnen weitergegeben werden. Scheinbar hängt es von den Kursleiterinnen selbst ab, ob die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Verortung in diesen Themen sind. Dazu kommt noch, dass auch die Teilnehmerinnen selbst diese Thematiken aufgrund eigener Erfahrungen mitbringen oder nicht.

Doch sollte nicht der Anspruch von Frauenbildungseinrichtungen sein, jede einzelne Teilnehmerin dafür zu sensibilisieren?

„Also ich finde schon, dass sich etwas verändert hat irgendwie.“

(Transkript 648, S. 14)

Neben dem Zweck von Frauenbildung wird die Veränderung der individuellen Selbstwahrnehmung durch die Teilnahme untersucht. Hierzu wird gefragt, inwiefern der Besuch des Kurses das „Gefühl für sich selbst“ veränderte. Es kann festgestellt werden, dass Veränderungen stattfinden, welche die Teilnehmerin ihr Verhalten gegenüber ihren „Schwächen“ positiver bewerten ließen:

„Also ich finde schon, dass sich etwas verändert hat irgendwie. Ich bin gelassener, auch mit meinen Schwächen oder Eigensinnigkeiten, was ich vorher nicht war. Da war ich mir gegenüber selber sehr streng“ (Transkript 648, S. 14).

Auch eine andere Teilnehmerin beschreibt, dass der Kurs einige positive Veränderungen mit sich bringt, auf Einzelheiten will sie jedoch nicht eingehen (Transkript 671ff, S. 15).

Sauer, welche sich 1987 mit Lern- und Verhaltensprozesse von Frauen in Bildungsmaßnahmen beschäftigte (Sauer 1990, S. 112), konnte ebenfalls feststellen, dass sich das Selbstbild der Frauen verändert hatte, vor allem setzen sich die Frauen mit dem eigenen Selbstbild durch die Vielzahl an Rollenkombinationen in den Kursen aktiv auseinander (Sauer 1993, S. 93-94).

3.4.2 Geschlechterkonstruktion

Im zweiten großen Themenkomplex „Geschlechterkonstruktion“ werden Ergebnisse vorgestellt, die die individuellen Erfahrungen der Teilnehmerinnen mit einer Ungleichbehandlung als Frau erfassen. Hierbei werden diese Erfahrungen zum einen bejaht und zum anderen verneint. Daraus ergeben sich weitere Forschungsergebnisse, die die Begründungen der Frauen für Benachteiligungen untersuchen, wobei auch ein deutlicher Unterschied zwischen den Verständnissen von Benachteiligung sichtbar wird. Schließlich wird betrachtet, wie die Teilnehmerinnen das aktuelle Geschlechterverhältnis beurteilen.

„Ich bin nur in einer Familie großgezogen worden, wo der Vater sagte, dass ich nichts wert bin, ich kann nichts, weil ich eine Frau bin und so wurde ich 18 Jahre großgezogen.“ (Transkript 403ff., S. 9)

Im Laufe der Diskussion erzählen die Frauen von ihren persönlichen Erfahrungen mit Benachteiligungen als Frau. Hierbei wird sichtbar, dass Diskriminierung aufgrund des Geschlechts ein aktuelles Thema ist. So berichtet eine Frau, dass sie erlebt habe, was es bedeute als Frau reduziert zu werden (Transkript 111, S. 3). Es wird von Erfahrungen berichtet, bei denen Männer der Frau einen minderen Wert zusprächen, was schließlich zu einer „Entrechtung“ und „Entwertung“ führe (Transkript 130-134, S. 3). Erlebnisse, die von einer patriarchalen Erziehung der Eltern – insbesondere des Vaters – erzählen, werden geteilt:

„Ich bin nur in einer Familie großgezogen worden, wo der Vater sagte, dass ich nichts wert bin, ich kann nichts, weil ich eine Frau bin und so wurde ich 18 Jahre großgezogen“ (Transkript 403ff., S. 9).

Auch wird berichtet, welche Erfahrungen mit einem Gutachter gemacht wurden:

„Ich sage nur, dass ich einen Gutachter erlebt habe, der hat mir ins Gesicht gesagt, dass ich als verheiratete Ehefrau nicht arbeiten muss, ich habe meinem Mann alles zu machen, in finanziellen Dingen, in behördlichen Dingen und allen anderen Umständen des Lebens! Ich habe nur meinen Haushalt zu machen, mein Kind zu versorgen und wenn ich dann noch Lust habe, kann ich ja ehrenamtlich noch was machen (...) Das hat mir der wortwörtlich ins Gesicht gesagt“ (Transkript 416-421, S. 9).

Schließlich wird aus der Beziehung mit dem Ex-Mann erzählt, wo die Teilnehmerin äußert, dass sie damals als Frau weniger wert gewesen sei, während der Mann in einem „goldenen Käfig“ gelebt habe, verhätschelt worden sei und nie gelernt habe, selbstständig zu sein (Transkript 432ff., S. 10).

Es fällt auf, dass beim Erzählen dieser Ereignisse, die Teilnehmerin(en) emotional bewegt ist/sind. Die individuellen Erfahrungen mit Ungleichbehandlungen aufgrund des Geschlechts scheinen äußerst präsent zu sein. Gleichzeitig ist interessant, dass sich dann

wiederum andere Teilnehmerinnen gezielt dagegen äußern und betonen, keine diskriminierenden Erfahrungen als Frauen gemacht zu haben.

„Ich kann das (..) also ich sehe das selber gar nicht mehr so! Ich fühle mich sehr gleichberechtigt.“ (Transkript 368, S. 8)

So wird berichtet, dass bereits „eine Menge durchgemacht“ wurde „mit Männern und ohne Männer“, in „Frauenberufen und in Männerberufen“ (Transkript 365ff., S. 8) und eine Ungleichbehandlung nicht bestätigt werden könne (Transkript S. 8). Dies wird dadurch bestärkt, dass man sich „sehr gleichberechtigt fühle“ (Transkript 368, S. 8). Als Beispiel wird genannt, dass, „wenn ich einen Job haben wollte, den auch ein Mann hatte“, man diesen auch bekommen habe (Transkript S. 8). Auch eine andere Teilnehmerin sagt, mit Gleichberechtigung nie ein Problem gehabt zu haben (Transkript 393, S. 9). Schließlich äußert sich eine Frau mit:

„Also, ich finde das überhaupt nicht negativ. Also ich habe bisher keine negativen Erfahrungen gemacht weder in der Grundschule, Oberschule, Ausbildung oder Arbeit. Ich wurde wertgeschätzt und ich habe das überhaupt nicht so erlebt, ich habe es sehr positiv erlebt eigentlich“ (Transkript 632-635, S. 14).

Auch kommt zur Sprache, dass man sich als Frau nicht „als Opfer fühle“, sondern es in der Hand habe (Transkript 286f., S. 7) bzw. sich als Frau durchsetzen könne; seinen Weg gegangen sei (Transkript 398ff., S. 9).

Erfahrungen sind individuell und werden so auch beurteilt. Wie sich diese Erfahrungen dann aber auf die Beurteilung von Gründen für Benachteiligungen von Frauen auswirken, wird in den nächsten beiden Abschnitten deutlich.

„Man wird sofort erstmal kategorisiert und runtergestuft auf Frau. Erst dann mehr Mensch.“ (Transkript 107f., S. 3)

Bei den Ergebnissen in Bezug auf die Begründungen für eine Benachteiligung von Frauen, sind zwei Tendenzen von Begründungslogiken extrahiert worden. Hierbei unterscheidet sich die Annahme, dass es gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen sind, die eine strukturelle Benachteiligung von Frauen verursachen, von der Annahme, dass die individuelle Sozialisation für individuell empfundene Benachteiligung sorgt und keine strukturelle Benachteiligung von Frauen angenommen wird.

Eine strukturelle Benachteiligung durch Geschlechterkonstruktionen, als Grund für die Ungleichbehandlung als Frau, lässt sich anhand von Aussagen feststellen, die von „Frau“ als Kategorie im verallgemeinernden Sinne im Zusammenhang mit einer Benachteiligung sprachen.

Dabei wird zu Beginn der Diskussion von Teilnehmerinnen gesagt, dass Frau-Sein bedeute: „Man wird sofort erstmal kategorisiert und runtergestuft auf Frau. Erst dann mehr

Mensch.“ (Transkript 107f., S. 3) oder dass Frau-Sein mit weniger Wert in Verbindung gebracht werde (Transkript 111, S. 3). Prägnant sind in diesem Zusammenhang Äußerungen zweier Teilnehmerinnen:

Person 12 „Und vor allem Frau heißt dann auch weniger Mensch, finde ich!“

Person 7 „Genau! Weniger Rechte, weniger Wert, weniger Können, weniger Sein“ (Transkript 114-117, S. 3).

Frau-Sein als Grund eines strukturellen Nachteils wird auch deutlich, indem eine Teilnehmerin betont, dass sie mit den Fähigkeiten, erbrachten Leistungen oder Talenten wahrgenommen werden wolle, also als das, was sie sei, und nicht durch ihr Geschlecht definiert werden wolle (Transkript 135ff., S. 3). Sie nennt es den „feinen Unterschied“ und sagt, dass dies „das Problem“ sei. Sie würde über das Geschlecht definiert und dass das weibliche Geschlecht bei „vielen Herren“ die Herleitung habe: „Man ist nichts wert. Und man wird reduziert auf die Gebärmutter“ (Transkript 140, S. 3).

Dass es sich um Geschlechterkonstruktionen handelt, die für Benachteiligung sorgen, machen außerdem Äußerungen klar, die geschlechtsspezifische Eigenschaften bzw. Verhaltensweisen von Weiblichkeit beschreiben, um allgemeine Ungerechtigkeit zu verdeutlichen:

„Weiblich ist halt: „Ja, die muss nicht so viel wert sein, die kriegt Kinder, dann ist die nicht bei uns im Betrieb (...) so und so.“ Aber auf der anderen Seite: „Die Frauen müssen kochen, waschen, die müssen den Haushalt in Ordnung kriegen, die müssen im Job noch besser sein, als die Männer. Die dürfen keine Fehler machen, die dürfen dies nicht machen.“ Weil sobald eine Frau einen Fehler macht, kommt: „War ja klar, ist eine Frau.“ bei Männern ist es: „Ach ist ja nicht so schlimm, kann ja mal passieren, nächstes Mal mache ich es besser.“ Und die müssen es noch nicht mal besser machen! Die können, was weiß ich, wenn eine Frau einmal das macht, dann wird gleich: „Ah guck mal, ist doch klar, dass sie das nicht schafft“ (Transkript 151-159, S. 4).

Weiter heißt es, dass es einer Frau aufgrund ihres Geschlechts in der Gesellschaft schwergemacht werde, ihre „Lebensidee“ oder ihre „Lebensvision“ nach ihren Vorstellungen zu leben (Transkript 291, S. 7). Ein Mythos des starken und schwachen Geschlechts, der aufgrund der körperlichen Eigenschaften von Frauen und Männern begründet wird („Nur, weil Männer muskelbepackter sind, sind sie angeblich das starke Geschlecht [...]), wird als „Blödsinn“ bezeichnet und im Gegenzug dazu jetzige gesellschaftliche Entwicklungen, die gegen eine klassische Rollenverteilung steuern, befürwortet (Transkript 300-321, S. 7).

Während der Diskussion wird sichtbar, dass eine Beschäftigung bei einigen Frauen über die gesellschaftlichen Erwartungen an Frauen und den Rollenzuweisungen stattfindet und ein Zusammenhang zwischen konstruierten gesellschaftlichen Zuschreibungen (Geschlechterkonstruktionen) und der sozialen Stellung hergestellt wird.

Geschlechterkonstruktionen sind dabei Aussagen darüber, was Weiblichkeit (und Männlichkeit) bedeuten soll, wie eine Teilnehmerin durch ihr Beispiel hervorhebt. Deutlich wird hier das von Butler (1991) beschriebene Phänomen, dass soziale Konstruktionen, die das Verständnis von Geschlecht und die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bestimmen, erworben und in den Interaktionen des Alltags inszeniert werden (Butler 1991; Faulstich-Wieland 2008).

Interessant ist, dass in der Diskussion die Definition einer Frau über ihr biologisches Geschlecht betont wird, was zu einem Wertverlust führe. Es wird deutlich, wie hartnäckig sich die Konstruktionen der Geschlechter noch halten und wie schwer es sein kann, eine Anerkennung der biologischen Eigenschaften einer Frau gesellschaftlich zu erreichen, ohne, dass über die biologische Differenz Aussagen über soziale Lebensformen, Kompetenzen oder Fähigkeit einer Frau (und Mannes) getroffen werden.

Die Frau wird über konstruierte Geschlechterdifferenzen, die Unterschiede über Eigenschaften, Fähigkeiten, Neigungen, Interessen und Verhaltensweisen aussagen, definiert.

Was, neben diesem Phänomen, auch bei den Äußerungen der Teilnehmerinnen deutlich wird, ist der gesellschaftlich konstruierte Umgang mit der Gebärfähigkeit, der einer der Auslöser für die hartnäckigen Geschlechterkonstruktionen ist (Gieseke 2001). Die biologische Differenz bzw. die biologischen Eigenschaften einer Frau werden dafür genutzt, Aussagen über ihre Leistungsfähigkeit, Kreativität oder Kognitionen etc. (Gieseke 2001, S. 89) zu tätigen („Ich werde über mein Geschlecht definiert und das Geschlecht hat bei vielen Herren [...] die Herleitung: Man ist nichts wert“ (Transkript 138ff., S. 3)). Frauen wird nicht die Möglichkeit gegeben, sich frei von diesen Zuschreibungen mit ihren biologischen Eigenschaften gesellschaftlich wertfrei auseinanderzusetzen, weil die Gebärfähigkeit zu einer privaten Angelegenheit gemacht wird. Frauen sollten die Möglichkeit haben, aus ihrer „eigenen Mitte heraus kreativ gestaltend tätig werden zu können (Gieseke 2001, S. 90).

Durch die Äußerungen der Frauen wird ein Spannungsverhältnis sichtbar. Die Frauen erzählen, dass sie über ihr Geschlecht definiert werden und dadurch eine strukturelle Benachteiligung erleben. Gleichzeitig herrscht eine Verdrängung des biologischen Geschlechts aus dem gesellschaftlichen Diskurs. Körperliche Potenziale werden scheinbar nicht berücksichtigt, wenn es in einer Diskussion um Geschlechterdifferenzen geht. Biologische Eigenschaften werden abgetan. Dennoch erfahren Frauen scheinbar, dass sich hierarchische Strukturen erhalten, weil sie sich selbst und durch andere im Licht männlicher Sichtweisen interpretieren (Gieseke 2001, S. 90).

Da scheint der erste Schritt der Frauen liegen zu können, das Geschlecht nicht mehr durch männliche Sichtweisen zu bewerten oder bewerten zu lassen, sondern unabhängig davon durch ihre Biologie und ihre Fähigkeiten, Kognitionen etc. an Selbstakzeptanz zu gewinnen. Frauen sollten ihre Weiblichkeit auch durch ihr eigenes Geschlecht konzipieren (können) und nicht auf der Flucht vor dem eigenen Geschlecht sein (Gieseke 2001,

S. 93). Die körperlichen Potenziale sollten gesellschaftlich akzeptiert werden (Gieseke 2014, S. 2).

„Wenn man selber Selbstbewusstsein hat, kann man unter Männern genauso toll als Mensch und als Frau akzeptiert werden.“ (Transkript 119ff., S. 3)

Im Gespräch mit den Frauen stellt sich heraus, dass es Uneinigkeiten darüber gibt, wie die Benachteiligung von Frauen zustande kommt. Eine strukturelle Benachteiligung wird bei manchen zu einer individuellen Benachteiligung, die sich durch individuelle Erfahrungen, Handlungen und Einstellungen jedoch beseitigen ließe. Das persönliche Umfeld, die Sozialisation oder das jeweilige Verhalten lösten individuell empfundene Benachteiligung aus. So äußert sich eine Teilnehmerin auf die Äußerungen anderer zum Thema „Frau-Sein bedeute weniger Rechte“:

„Es kommt aber glaub ich auch darauf an, wie man selber ist. Wenn man selber Selbstbewusstsein hat, kann man unter Männern genauso toll als Mensch und als Frau akzeptiert werden“ (Transkript 119ff., S. 3).

Würde man demnach als Frau selbstbewusst auftreten, so hätte man als Frau keine Schwierigkeiten zwischen Männern, auch als Mensch akzeptiert zu werden. Auch eine weitere Teilnehmerin betont, dass ausreichendes Selbstbewusstsein, gute Fakten, gute Argumentation und genügend Informationen dafür ausreichen, um eine „ganze Menge zu schaffen“ (Transkript 394ff., S. 9). Das soziale Umfeld und „wo man angefangen hat“ sei ebenfalls wichtig (Transkript 397, S. 9). Deutliche Worte sprach eine andere Frau, die die Meinung vertrat, dass man sich nicht „unterbuttern lassen“ müsse und „eben auch mal, ob als Mann oder Frau, seinen Weg gehen“ solle (Transkript 376f., S. 8).

Gründe dafür, dass eine Frau diesen Weg nicht gehe, das Selbstbewusstsein nicht habe oder sich in der Gesellschaft als Frau nicht akzeptiert fühle, werden in den individuellen Erfahrungen und/oder dem sozialen Umfeld gefunden:

„Es ist unterschiedlich, individuell. Wenn man sich als Frau wohlfühlt hat. In eine Familie hineingeboren ist, wo man Frau sein konnte, also die Weiblichkeit als positiv erlebt hat, dann denke ich, ist es so, dass die Menschen, wenn sie älter werden, auch sagen: „Ja ich fühle mich als Frau, ich identifiziere mich so und ich fühle mich wohl. Es kommt glaube ich darauf an, wie man sich in der Familie, in dieser Weiblichkeit, in dieser Rolle identifiziert hat und ob es ein Wohlgefühl war oder ein Unwohlsein. Und ich denke, dass eher die meisten Frauen eher das ablehnen, also dann in der Familie und in der Gesellschaft, die sich dann eher als Frau unwohl gefühlt haben, unterdrückt, misshandelt, geschlagen, gedemütigt (...) weiß ich nicht [...] Es kommt auf die persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen an [...]“ (Transkript 171-184, S. 4).

Mit inhaltlichem Bezug auf die Reduzierung einer Frau auf ihr biologisches Geschlecht wird geäußert, dass dies nichts mit dem allgemeinen gesellschaftlichen Zustand zu tun

habe, sondern auf die individuelle Sozialisation ankäme (Transkript 147, S. 4). Diese und die „Kreise“, in denen man sich als Frau bewege, seien wichtig. Es habe „nicht mit dem Allgemeinen zu tun“, sondern es hänge zusammen (Transkript 147-150, S. 4). So wird im Zusammenhang mit den Aussagen einer Frau zu der patriarchalen Erziehung und dem Hinweis, dass Unterdrückungen von Frauen stets Thema seien, geäußert, dass dies ein „psychologisches Problem“ sei und man dies nicht auf andere projizieren bzw. pauschalisieren könne (Transkript 405ff., S. 9). Weiter lässt sich sinngemäß erheben, dass eine positive Rolle und Empfinden als Frau in der Gesellschaft durch eine positive Sozialisation möglich sei, wobei beim Überwiegen negativer individueller Erfahrungen eine negative Assoziation mit der Rolle als Frau in der Gesellschaft die Konsequenz sei (Transkript 175-184, S. 4).

Es lassen sich nun verschiedene Aspekte dieser Ergebnisse interpretieren und beurteilen. Was direkt auffällt, ist, dass sich die Wahrnehmungen der Frauen bezüglich der Ursachen von Benachteiligungen als Frau bzw. dem Verständnis dieser grundlegend unterscheiden. Zudem wird sichtbar, dass weiterhin eine deutliche Orientierung an den Mann stattfindet. Die Frau unabhängig von dem Mann zu sehen und das Geschlechterverhältnis so zu beurteilen fällt scheinbar schwer. Dass die Frau mit genügend Selbstbewusstsein von Männern als Mensch und Frau akzeptiert werden würde, scheint ironisch, wenn bewusst wird, dass es hierbei wieder der Mann ist, der die Frau akzeptiert. Dem männlichen Geschlecht obliegt die Beurteilung, ob eine Frau als Frau und Mensch (!) akzeptiert wird. Die Frage bleibt: Wenn eine Frau kein Selbstbewusstsein hat, gilt sie dann weder als Frau, noch als Mensch?

Scheinbar passiert unterschwellig das mit der Frau, was bei Beauvoir (1992) bereits deutlich wird. Die Frau wird als die „Andere des Mannes“ wahrgenommen und wenn sie Glück hat, als „der bessere Mann“ (Gieseke 2001, S. 89). Dazu müsse sie dann aber genug Wissen, Selbstbewusstsein, Argumentationsgeschick und Fakten mitbringen (Transkript 394ff., S. 9). Ein demokratisches Geschlechterverhältnis (Gieseke 2014, S. 2) wird zwar angenommen, faktisch ist es aber noch nicht vorhanden.

Die Formen fehlender Gleichberechtigung betreffen nicht alle Frauen gleichermaßen. In den Äußerungen der Frauen, die keine Benachteiligung empfinden, wird aber klar, dass das männliche Geschlecht doch eine Höherbewertung genießt (Stephan 2006, S. 69) und Frauen sich noch nicht losgelöst von der männlichen Genus-Gruppe positionieren können.

Ein weiterer Aspekt, der bei der Diskussion und der Auswertung auffällt, ist, dass die Wahrnehmungen von Frauen, die eine durch Geschlechterkonstruktionen zustande kommende strukturelle Ungleichheit erwähnen, als individuelles „Problem“ beurteilt werden. Hierbei drängt sich der Gedanke des *affidamento* auf, in dem es um eine Politik der Beziehungen unter Frauen geht, die sich anvertrauen und durch die gemeinsamen Erfahrungen und Kompetenzen weibliche Freiheit entstehen lassen (Kahlert 2010, S. 95). Der

Grundgedanke ist hierbei, dass sich Frauen stützen, sich gegenseitig mit ihren Erfahrungen wahrnehmen und daraus Kraft für Veränderung schöpfen, die sie gemeinsam angehen. Dass Benachteiligung durch Geschlechterkonstruktionen als individuelle Problemlage verstanden wird, scheint ein Indiz dafür zu sein, dass in Hinblick auf eine gemeinsame weibliche Freiheit noch viel zu tun zu sein scheint.

„Weil ich auch finde, dass immer noch so strukturelle Ungleichheit besteht zwischen Frauen zu Männern und, dass da noch einiges getan werden sollte.“

(Transkript 29f., S. 1)

Im Zuge der Diskussion wird untersucht, wie das aktuelle Geschlechterverhältnis beurteilt wird. Alle Teilnehmerinnen sind sich einig, dass es noch eine Ungleichheit zwischen den Geschlechtern gibt, gleichzeitig wird jedoch eine Benachteiligung von jenen Frauen, die eine allgemeine Diskriminierung betonen, als solche nicht eingestuft. Für diesen Widerspruch eine Erklärung zu finden, kann nicht geleistet werden, jedoch soll dieses Spannungsverhältnis der Äußerungen nicht unerwähnt bleiben.

Es wird also mehrheitlich betont, dass ein hierarchisches Geschlechterverhältnis noch vorhanden sei. So spricht man von einer „strukturellen Ungleichheit, die zwischen Männern und Frauen besteht, wo „noch einiges getan werden sollte“ (Transkript 29f., S. 1).

Als Beispiel wird die ungleiche Bezahlung von Frauen und Männern bei gleicher Tätigkeit genannt:

„[...] , weil die Ungerechtigkeit von Arbeit, wo die Frauen dasselbe machen, dass sie da weniger Geld kriegen. Warum? Und das in der heutigen Zeit (..) wir haben 2018, da hat sich so wenig geändert“ (Transkript 37ff., S. 1).

Auch wird die Notwendigkeit angesprochen, dass Frauen eine höhere Präsenz in der „Gesellschaft, in der Wirtschaft, in der Wissenschaft, in der Politik [und] in allen gesellschaftlichen Bereichen“ (Transkript 78ff., S. 2) erlangen sollten. Ebenfalls schätzen die Teilnehmerinnen die jetzige gesellschaftliche Situation so ein, dass die Frau „nicht so viel wert [sei], wie ein Mann.“ (Transkript 165f., S. 4) und dass es zurzeit einen durch die Globalisierung ausgelösten „bösen Rückwärtsgang“ gäbe (Transkript 65, S. 2), der jeden dazu veranlassen sollte, sich zu engagieren, damit es dabei nicht bliebe (Transkript 65, S. 2). Am Ende der Diskussion appellieren einige Frauen:

Person 14 „Also, ja, Frauenrechte mussten erkämpft werden und wir sind immer noch nicht am Ziel.“ **Person 2** „Es braucht jede Generation und von jeder Seite!“ (Transkript 750-753, S. 16).

Was deutlich wird ist, trotz der Behauptungen, man sei als Frau gleichberechtigt, dass die erreichte gesellschaftliche Gleichberechtigung von Frauen als breit akzeptierte Norm (Heintz 2001, S. 12) nicht zu einer realen Gleichstellung führt und das hierarchische Geschlechterverhältnis nicht inexistent macht. Die Geschlechterzugehörigkeit schafft stets soziale Unterschiede und die Differenzierung zwischen der Inklusion von Frauen und der

faktischen Umsetzung wird wichtig. Heintz beschreibt 2001, dass Inklusion das Recht auf Zugang bedeutet, jedoch nichts über die internen Aufstiegschancen aussagt. Zwar besitzt eine Frau den Anspruch auf Teilhabe (Berufstätigkeit, Wahlrecht, Bildung) und das Prinzip der Chancengleichheit definiert ein geschlechtsunabhängiges Recht auf Aufstieg, faktisch gibt es aber noch Mechanismen, die die Umsetzung dieses Prinzips verhindern (Heintz 2001, S. 12).

Frauen sind, wie eine Teilnehmerin erwähnt, weniger in gesellschaftlich hoch bewerteten Sektoren, z.B. staatliche Institutionen, politische Foren, Wirtschaft oder der Kulturbetrieb, beschäftigt als Männer (Becker-Schmidt 2010, S. 72) und nehmen bspw. seltener an beruflichen Aufstiegsfortbildungen teil als Männer (Käpplinger & Kubsch 2017). Dazu führen sie eher Berufe aus, die einen niedrigeren gesellschaftlichen Status aufweisen, z.B. Krankenschwester oder Kindergärtnerin (Eckes 2010, S. 180), was auch im Gutachten der „Enquete-Kommission Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des 11. Deutschen Bundestages deutlich wird, da Frauen z.B. durchschnittlich niedriger im Berufsleben eingestuft werden (Axhausen 1992, S. 36). Daran hat sich seit den 90er Jahren auch wenig geändert, denn auch damals waren Frauen häufiger teilzeitbeschäftigt und hatten seltener Leitungspositionen inne (Kuwan 1993, Schiersmann 1993 in Gieseke 1995, S. 9; Statistisches Bundesamt, Daten zu Kinderlosigkeit, Geburten und Familien, Ausgabe 2017).

Die Notwendigkeit nach einer gesellschaftlichen Veränderung der Geschlechterhierarchie von allen Seiten wird deutlich. Um dies erreichen zu können, scheint das Bewusstsein über eine vorherrschende Geschlechterhierarchie vorhanden sein zu müssen – bei Frauen sowie bei Männern.

3.4.3 Selbstbild

Im letzten Themenbereich werden die Aussagen der Teilnehmerinnen mit Bezug auf ihr weibliches Selbstbild vorgestellt. Dabei geht es zunächst um die allgemeine individuelle Selbstwahrnehmung als Frau und was sie damit verbinden. Anschließend werden geschlechtsspezifische Stereotypen und die Wahrnehmung dieser der Teilnehmerinnen präsentiert, woraufhin die weibliche Biologie als Faktor thematisiert wird. Im Anschluss werden die Ergebnisse bezüglich der doppelten Rollenanforderungen zwischen Familie und Beruf diskutiert.

„Ich möchte nicht anders als Frau wahrgenommen werden.“

(Transkript 110, S. 3)

Frau-Sein bedeutete für einen Großteil der Teilnehmerinnen, trotz der betonten Nachteile, etwas Positives. Sie betonen beispielsweise, dass sie sich als Frau wohlfühlen (Transkript 100, S. 3) und es als was Besonderes betrachten, Frau zu sein: „Also ich finde es was ganz besonderes, Frau zu sein [...]“ (Transkript 198f., S. 5). Interessant ist, dass trotz der Benachteiligung, die manche Frauen gesellschaftlich spüren, sie, hätten sie eine Wahl, Frau bleiben wollen würden:

„Also ich muss sagen, selbst wenn ich die Möglichkeit hätte zu wählen, ich würde trotzdem auch bei Frau bleiben, obwohl man viel einstecken muss, also für mich war das nie die Frage. Ich wollte immer (...) viele kleine Mädchen so im Kindergarten, viele sagen: „Ich wäre gern ein Junge.“ Bei mir war das nie (...) also das ist klar, ich wollte immer Frau sein, aber es ist oft unfair“ (Transkript 218-223, S. 5).

Als Frau bewusst wahrgenommen zu werden, sei zudem wichtig (Transkript 110, S. 3). Mit Frau-Sein assoziieren einige Teilnehmerinnen das „Gefühl von Stärke“ (Transkript 284, S. 6; 271, S. 6). Eine Frau sagt bspw., dass Frau-Sein eine „andere Stärke, ein anderes Lebensgefühl, eine andere Sicht auf das Leben“ bedeute (Transkript 271, S. 6). Außerdem wird eine besondere Kommunikationsfähigkeit und das Bilden von Netzwerken Frauen als besondere Fähigkeit zugesprochen (Transkript 272f., S. 6). Frau-Sein wird mit einem Gefühl von Weiblichkeit (Transkript 279, S. 6) in Verbindung gebracht.

Auf der anderen Seite wird sichtbar, dass Frau-Sein auch negative Assoziationen hervorruft. Eine Teilnehmerin erzählt, dass sie Frau-Sein als „Schlechtes“ kennenlernte: „Ich habe das nie gelernt, ich habe Frau-Sein als etwas Schlechtes kennengelernt“ (Transkript 427f., S. 9).

Ein Faktor, der das weibliche Selbstbild beeinflussen kann, sind Stereotype. Dazu wird erhoben, wie stereotypisierte Verhaltensweisen als Einfluss auf das Frau-Sein und der eigenen Wahrnehmung als Frau bewertet werden. Diese Zuschreibungen können positiv oder negativ bewertet werden.

„Also ich genieße das jetzt natürlich, wenn mir die Tür aufgehalten wird [...].“
(Transkript 442f., S. 10)

Bei der positiven Bewertung lässt sich feststellen, dass stereotypisierte Verhaltensweisen der Frau, wie z.B. die Affinität zum Schminken oder sich die Türen aufhalten zu lassen, als angenehm oder etwas, dass genossen wird, bezeichnet werden:

„Also ich genieße das jetzt natürlich, wenn mir die Tür aufgehalten wird oder (...) das muss ich ganz ehrlich sagen. Oder auch, weil ja das Stichwort „schön“ kam und ich habe irgendwann mal vergessen, mich morgens zu schminken und dachte: „Oh Gott...du siehst heute schlecht aus.“ und dann wurde mir bewusst, dass ich an das Schminken denke (...) solche Dinge genieße ich ja auch“ (Transkript 440-444, S. 10).

Außerdem wird die Situation, in welcher eine „tolle Frau“ von Männern „hofiert“ wird, mit einem Wohlgefühl als Frau in Verbindung gebracht, was darauf hindeuten kann, dass die Frau als stereotypisiertes „Objekt der Begierde“ etwas sei, was Frauen genießen würden:

„[...] aber stell dir doch mal vor, du bist jetzt eine tolle Frau und bist in einer Männergruppe und die Männer hofieren dich von vorne bis hinten. Da fühlst du dich doch als Frau auch gut!“ (Transkript 609ff., S. 13)

Sich als Frau mit diesen stereotypisierten Verhaltensmustern zu identifizieren und sie für sich positiv zu werten, kann bei der Strukturierung der sozialen Umwelt und bei der individuellen Orientierung helfen und vereinfacht die Interaktion mit dieser, da sich keine Überraschungen in der Bewertung und Wahrnehmung der eigenen Person hervortun (Eckes 2010).

In einem ganz anderen Kontext befinden sich Frauen, die sich mit den stereotypisierten Zuschreibungen nicht identifizieren können und diese als negativ bewerten.

„Also immer wieder mit diesen Stereotypen konfrontiert zu werden verunsichert [...]“ (Transkript 436f., S. 10)

Dass Stereotypen auch negativ im Zusammenhang mit dem Frau-Sein beurteilt werden, macht eine Teilnehmerin deutlich, indem sie die wiederkehrende Konfrontation mit Stereotypen als Verunsicherung der eigenen Stärke und dem Bemühen um den Erhalt von Gleichberechtigung bezeichnet (Transkript 435-438, S. 10). Außerdem wird eine Situation genannt, in welcher die Konfrontation mit dem Stereotyp „Ehe- und Hausfrau“ als Begründung für erwünschtes Verhalten zustande kommt und diese Zuschreibungen mit persönlichem Leiden in Verbindung gebracht werden:

„[...]“, dass ich als verheiratete Ehefrau nicht arbeiten muss, ich habe meinem Mann alles zu machen, in finanziellen Dingen, in behördlichen Dingen und allen anderen Umständen des Lebens! Ich habe nur meinen Haushalt zu machen, mein Kind zu versorgen und wenn ich dann noch Lust habe, kann ich ja ehrenamtlich noch was machen (...) Das hat mir der wortwörtlich ins Gesicht gesagt (hat Tränen in den Augen) (...) [...] so wie ich extrem drunter leidet!“ (Transkript 417-426, S. 9).

Weiter wird in der Diskussion deutlich, dass eine Frau, die stereotypisierte Verhaltensweisen nicht erfüllt, welche annimmt, die eher der männlichen Genus-Gruppe¹⁷ zugeprochen werden oder sich gegen Kinder entscheidet und somit „zielstrebig“ ihre Karriere verfolgt, mit „Konsequenzen“ zu rechnen habe (Transkript 245ff., S. 6), die aufgrund des inhaltlichen Kontextes als negativ eingeordnet werden können.

Durch diese Ergebnisse wird klar, wie Erwartungen des Umfeldes/der Gesellschaft, stereotypisierte Verhaltensweisen als Frau zu erfüllen, für Frauen bewertet werden. Deutlich werden Zuschreibungen an Frauen geschildert, die soziale Fertigkeiten bezeichnen (Steffens & Mehl 2003, S. 174) und sie dafür für Familienaufgaben zuständig machen. Auch wird sichtbar, dass Männern eher über leistungsbezogene Merkmale definiert werden („Zielstrebig“ oder „forsch“ (Transkript 242, S. 6)), während Frauen eine Charakterisierung anhand von sozialer und interpersonaler Dimension erfahren (Steffens & Mehl 2003, S. 174). Erfüllt eine Frau diese Zuschreibungen nicht gemäß des ihr zugeordneten

¹⁷ „[...] Frauen, die sind genauso zielstrebig, wollen gar keine Kinder haben und sind genauso forsch wie Männer“ (Transkript 245ff., S. 6).

weiblichen Stereotyps (z.B. Hausfrau), dann begegnet der Frau Ablehnung oder Bestrafung (Eckes 2010, S. 178) oder was die Teilnehmerin allgemein als „Konsequenzen“ beschreibt (Transkript 246ff., S. 6). In der Diskussion werden die Substereotypen (Eckes 2010) Hausfrau und Karrierefrau geschildert. Während die Hausfrau gesellschaftlich typisch weibliche stereotypisierte Verhaltensweisen erfüllt, so gilt die Karrierefrau als nicht inkludierbar in das Bild einer Frau (Wänke, M., Bless, H. & Wortberg, S. 2003, S. 189), sondern wird als bedrohlich oder unfaire Konkurrenz wahrgenommen und „in ihre Schranken“ verwiesen (Eckes 2010, S. 183).

Auch heute noch kämpfen Frauen mit stereotypen Erwartungen an ihre „Rolle als Frau“, sie leiden darunter und doch bestätigen sie diese scheinbar täglich von neuem. Das hat zur Folge, dass selbst eine Verletzung der stereotypen Erwartungen nicht zu einer Änderung oder Anpassung dieser führt, weil Geschlechterstereotype ein hohes Maß an Resistenz aufweisen (Eckes 2010, S. 178). Eine Möglichkeit, diese langsam aber sicher aufzulösen, kann nur mit einer Veränderung des Geschlechterverhältnisses einhergehen, da sich beides gegenseitig erhält und begründet.

„Ich finde es was ganz Besonderes, Frau zu sein und ich bin eigentlich traurig darüber, dass ich es nicht so 100% sein kann.“ (Transkript 200f., S. 5)

Auch biologische Faktoren sind Faktoren, die im Zusammenhang mit Weiblichkeit eine Rolle spielen können. Eine Teilnehmerin erwähnt, dass sie traurig darüber sei, nicht zu 100% eine Frau sein zu können. Sie könne mit ihrem transsexuellen Hintergrund nur begrenzt eine körperliche Anpassung vornehmen lassen, erzählte sie (Transkript 199f., S. 5). Ihre Äußerung ist deshalb interessant, weil sie als Einzige das biologische Geschlecht einer Frau als Teil ihrer weiblichen Identität in das Gespräch einwirft.

Sie bestätigt damit, was Flaake (2004) beschreibt. Körperwahrnehmungen und Körpererleben seien demnach ein wesentliches Element der geschlechtsbezogenen Identitäten, des Selbstbildes und des Selbstverständnisses als Frau. Sie können die Basis für ein im Körper verankertes Selbstbewusstsein sein und dieses dabei auch fragil werden lassen (Flaake 2004, S. 47). Auch, dass die Teilnehmerin davon spricht, dass sie sich „sehr unter Druck gesetzt habe, sehr weiblich zu sein“, dies aber zu 100% nicht ginge (Transkript 207f., S. 5), schildert, wie intensiv die biologischen Eigenschaften und soziokulturellen vorherrschenden Weiblichkeitsvorstellungen die Wahrnehmung und die emotionale Einstellung des eigenen weiblichen Körpers beeinflussen (Krüger-Kirn 2015, S. 18).

„Wenn man sich für seine Kinder, für seine Familie die Zeit nimmt, dass es doch schon etwas schwierig ist, wieder in das Berufsleben herein zu finden.“

(Transkript 57ff., S. 2)

Als besonderer Faktor des Selbstbildes einer Frau werden auch Aussagen über die doppelte Rollenanforderung zwischen Familie und Beruf erhoben. Hierbei wird ein Spannungsverhältnis sichtbar, da von Schwierigkeiten bei einem geplanten Berufseinstieg nach einer längeren Erziehungszeit berichtet wird (Transkript 57ff., S. 2). Außerdem, dass man sich als Frau für eine Familie oder für einen Beruf (Bildung) entscheiden müsse, es sei eine „Entweder-oder“, da beides zu leisten gesellschaftlich schwer sei:

„Es ist Entweder-oder! Es ist nicht so: „Ja, ich möchte eine Familie haben, ich möchte mein Kind vernünftig erziehen und möchte aber meinen Bildungsweg und Beruf [...]“ (Transkript 292ff., S. 7).

Deutlich wird, dass sich Frauen durch ihre eigene Erwerbstätigkeit integrieren wollen, jedoch zeitgleich noch in den meisten Fällen die Familienaufgabe im Alleingang leisten. Sie partizipieren so in zwei sozial voneinander getrennten Bereichen, was laut Becker-Schmidt (2010) keine Vorteile mit sich bringt. Es handelt sich hierbei um eine doppelte Diskriminierung der Frauen und führt zu einer Erschwerung einer gleichberechtigten Integration in den Arbeitsmarkt (Becker-Schmidt 2010, S. 67). Frauen befinden sich in einem Dilemma.

Auch aktuellere Zahlen zeigen, dass eine deutliche Ungleichheit bei der Vereinbarung von Familie und Beruf zwischen Männern und Frauen herrscht. Während z.B. Väter bei einem 2-jährigen Kind eine Erwerbsbeteiligung von 91% haben, sind es nur 58% der Mütter, die in diesem Alter einen Beruf nachgehen (Statistisches Bundesamt, Daten zu Kinderlosigkeit, Geburten und Familien. Mikrozensus 2016, Ausgabe 2017, S. 28; ähnliche Ergebnisse auch beim AES 2016, siehe dazu Bilger et al. 2017). Auch im Gutachten der „Enquete-Kommission Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des 11. Deutschen Bundestages wird deutlich, dass Frauen strukturelle Widersprüche bei der Vereinbarung von Familie und Beruf begegnen, weil sie traditionell die Familienrolle übernehmen (Axhausen 1992, S. 36).

Das Empfinden der Frauen dieser Ungerechtigkeit ist ein Spiegel dessen, was tatsächlich in der Gesellschaft strukturell vorhanden ist. Da sind auch gesteigerte Zahlen in der Erwerbstätigkeit von Müttern bei Kindern im Krippenalter des Statistischen Bundesamtes kein Indiz dafür, dass eine Vereinbarkeit von Familie und Beruf geschlechterunabhängig besteht (Statistisches Bundesamt, Daten zu Kinderlosigkeit, Geburten und Familien, Ausgabe 2017, S. 28).

4. Fazit

In diesem letzten Kapitel soll die in der Einleitung vorgestellte Forschungsfrage anhand der Unterfragen und der Ergebnisse beantwortet bzw. diskutiert werden. Daraufhin wird die gewählte Methode der Gruppendiskussion reflektiert, um schließlich im Ausblick mögliche Handlungsperspektiven für die Erwachsenenbildung und speziell Frauenbildung zu thematisieren.

4.1 Hat Frauenbildung eine Relevanz?

Ziel dieser Arbeit ist es, die Forschungsfrage, inwiefern Frauenbildung relevant für die eigene Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Geschlechterverhältnisse sei, anhand einer exemplarischen Gruppendiskussion zu untersuchen.

Zur Untersuchung dieser Frage lassen sich die für die Unterfragen wichtigen Ergebnisse aus

Theorie und Praxis zusammenfassen. Anhand dieser drei Fragen soll dann die Relevanz von Frauenbildung resümiert werden:

- A) Welche Bedeutung hat Frauenbildung und das Konzept als solches für die Teilnehmerinnen?
- B) Wie wird das Geschlechterverhältnis wahrgenommen und begründet?
- C) Inwiefern findet eine Auseinandersetzung mit dem weiblichen Selbstbild statt?

A) Frauenbildung wird als Bildungskonzept für Frauen einerseits als wichtig und andererseits nicht bei allen Teilnehmerinnen als notwendig angesehen

Was bei der Diskussion mit den Frauen herauskommt, ist, dass das Konzept von Frauenbildung, als Programm mit dem Ziel, selbstbestimmte Lernformen, Inhalte, Methoden und Ziele zu entwickeln, die der Lebenslage und den individuellen Lebensproblemen der Frauen angemessen sind (Kade 1991, S. 12), nicht bei allen Teilnehmerinnen als notwendig betrachtet wird (Transkript z.B. 540-548, S. 12; 635f., S. 14). Auf der anderen Seite äußern sich die Teilnehmerinnen positiv bezogen auf den Zweck von Frauenbildung im Zusammenhang mit dem Aufbau von Selbstvertrauen, Können oder als angenehmer Ort des Lernens (Transkript z.B. 50, S. 2), was auch Sauer (1990) in ihrer Studie als Aufbau von Erfolgen und Stärken im Lernprozess der Frauen filtert. Bezogen auf die Auseinandersetzung mit Themen zum Geschlechterverhältnis ergeben sich verschiedene Haltungen. Einerseits wird Frauenbildung als Ort der Auseinandersetzung mit dem Geschlechterverhältnis gesehen (Transkript 660, 663, 667, S. 14), andererseits, dass die Frauenbildungskurse nicht dafür relevant seien (Transkript 682ff., S. 15).

Frauenbildung als Ort, an dem bspw. Klischeevorstellungen (Gieseke 2001, S. 96) verarbeitet und aufgelöst werden sollen, Frauen aktiv und selbstbestimmt ihre Identitätskonstrukte überprüfen und sich ihrer Verortung in der Gesellschaft bewusst werden (Schüller 2001, Stahr 2001), erfüllt scheinbar nicht für alle Teilnehmerinnen der Diskussion diese Funktionen. Weiter stellt sich heraus, dass es wenige Teilnehmerinnen gibt, die Frauenbildung als Auslöser für Veränderungen ihrer Selbstwahrnehmung sehen (Transkript 648, S. 14) und somit eine Überprüfung und Auseinandersetzung mit dem eigenen Identitätskonstrukt in der Frauenbildung stattfindet.

B) Wie wird das Geschlechterverhältnis wahrgenommen und begründet?

In der Diskussion wird rege über individuelle Erfahrungen als Frau, Begründungen für diese Benachteiligung und die Bewertung des jetzigen Geschlechterverhältnisses gesprochen. Dabei wird sichtbar, dass nicht alle Frauen von Erfahrungen mit Benachteiligungen als Frau in der Gesellschaft berichten. Es gibt welche, die klare Benachteiligung erleben (Transkript z.B. 403ff. S. 9) und andere, die eine solche Benachteiligung verneinen und von Gleichberechtigung sprechen (Transkript 368, S. 8).

Dies führt dazu, dass Benachteiligungen von Frauen auf der einen Seite als strukturelle gesellschaftliche Ungleichheit interpretiert werden, also Frau-Sein z.B. als Kategorie bezeichnet wird, die Frauen niedriger einstuft als Männer (Transkript 107f. S. 3) oder problematisiert wird, dass Frauen aufgrund ihres Geschlechts beurteilt werden würden (Transkript 140, S. 3). Auf der anderen Seite wird eine empfundene Benachteiligung als Frau aufgrund ihrer individuellen Eigenschaften und Sozialisation begründet und als nicht verallgemeinerbar bezeichnet (Transkript z.B. 119ff., S. 3).

Interessant ist, dass dann im Gesamtbild doch von einer strukturellen Ungleichheit gesprochen wird und die Begründungen der individuellen Sozialisation wegfallen. So wird bestätigt, dass es noch Bereiche gibt, in denen eine strukturelle Ungleichheit herrscht (Transkript 29f., S. 1). Erwähnt wird z.B. das Einkommen (Transkript 37ff., S. 1) als einer der Bereiche, den auch Heintz (2001) nennt. Auch wird darauf hingewiesen, dass noch weiterhin Handlungsbedarf in Bezug auf die Frauenrechte bestünde (Transkript 750-753, S. 16) und ein „Rückwärtsgang“ (Transkript 65, S. 2) verhindert werden solle. Es lässt sich also feststellen, dass die Teilnehmerinnen sich allgemein darin einig waren, dass eine gesellschaftliche strukturelle Geschlechterhierarchie herrscht. Es bleibt die Frage, warum dann in der Auseinandersetzung mit anderen Teilnehmerinnen bestimmte Frauen eine strukturelle Benachteiligung eher verneinen.

Scheinbar ist die Konzeption und Wertschätzung der eigenen Weiblichkeit (Gieseke 2001) und die Wertschätzung dieser Konzeption bei anderen Frauen, bei manchen noch nicht in dem Sinne vereinbar, dass sich die individuellen Erfahrungen mit Benachteiligungen aus einer Metaebene und in dem gesellschaftlichen Zusammenhang betrachten lassen und eine Gemeinschaft, eine Art Solidarisierung, von Frauen entsteht. Verschiedene

Lebensgeschichten sollten nicht davon abbringen, dass Frauen diese Ungleichheit erkennen und durch unterschiedliche Konzepte von Weiblichkeit eine gemeinsame Handlungsperspektive entwickeln.

C) Inwiefern findet eine Auseinandersetzung mit dem weiblichen Selbstbild statt?

Aufgrund der theoretischen Vorannahmen wird das weibliche Selbstbild anhand drei Faktoren ermittelt: Stereotypen, Biologie und Rollenanforderung zwischen Familie und Beruf.

Bei der Untersuchung der Beurteilungen von Stereotypen als Einfluss auf das Leben als Frau werden diese als positiv und negativ eingestuft. Die erzählten Erfahrungen mit diesen zeigen, dass im Alltag scheinbar eine Auseinandersetzung mit diesen Rollenerwartungen stattfindet, ob positiv oder negativ (Transkript z.B. 417-426, S. 9). Deutlich wird, dass Stereotypen, neben Wohlbefinden, auch Leiden auslösen können oder eine Nichterfüllung dieser Rollenerwartungen Konsequenzen für eine Frau bedeuten, wie an einem Beispiel des Substereotyps „Karrierefrau“ (Eckes 2010) von einer Teilnehmerin erklärt wird (Transkript 245ff., S. 6). Das zeigt, dass Frauen heute stets mit diesen Erwartungshaltungen zu tun haben, weil Geschlechterstereotype ein hohes Maß an Resistenz aufweisen (Eckes 2010, S. 178).

Im Gegensatz dazu wird das Thema Körperlichkeit bzw. die weibliche Biologie nicht explizit, außer von einer Frau (Transkript 200f., S. 5), als Faktor von Weiblichkeit hervorgehoben. Das Körpererleben wird so gut wie gar nicht als Element der geschlechtsbezogenen Identität, des Selbstbildes und Selbstverständnisses als Frau genutzt (Flaake 2004).

Dabei werden wiederum die doppelte Rollenanforderung und das aktuelle geschlechterbezogene Ungleichgewicht in Bezug auf Familie und Beruf thematisiert (Transkript z.B. 57ff., S. 2). Die Erlebnisse der Teilnehmerinnen bestätigen, dass Frauen im Sinne einer „doppelten Vergesellschaftung“ leben (Becker-Schmidt 2010) und eine Vereinbarung von Beruf/Bildung und Kindern stets ein Frauenproblem ist, was Zahlen im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit von Männern und Frauen bei Elternschaft bestätigen (siehe z.B. dazu Bilger et al. 2017).

Allgemein bezogen auf das Gefühl der eigenen Weiblichkeit wird mehrheitlich von einer empfundenen Stärke (Transkript 284, S. 6; 271, S. 6) gesprochen und betont, dass man gerne Frau sei und als solche wahrgenommen wollen würde (z.B. Transkript 100 & 110, S. 3).

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild kann anhand allgemeiner Formulierungen (Stärke, Kommunikationsfähigkeit), Bewertungen von Stereotypen und Äußerungen zur doppelten Rollenanforderung untersucht werden. Was im Nachhinein auffällt, ist, dass die Teilnehmerinnen eher unspezifischer bleiben, was ihr individuelles Empfinden ihres weiblichen Selbstbildes betraf.

Ob Frauenbildung generell eine Relevanz für Frauen bei der Auseinandersetzung mit dem weiblichen Selbstbild hat, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Es fällt auf, dass sich die Teilnehmerinnen in Bezug auf die Bedeutung von Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit ihrem eigenen weiblichen Selbstbild, der Thematik Geschlechterverhältnis und somit auch Geschlechterkonstruktion uneinig sind. Die Teilnehmerinnen sind sich zwar einig, dass eine geschlechterbezogene Ungleichheit herrscht, allerdings wird der Raum der Frauenbildung dafür scheinbar nicht genutzt bzw. nur von einigen Frauen, obwohl es Gesprächsbedarf über diese Thematik zu geben scheint, wenn die Äußerungen der Teilnehmerinnen betrachtet werden. Auch lässt sich annehmen, dass sich die Teilnehmerinnen eher seltener mit ihrem eigenen Identitätskonstrukt in den Kursen befassen, da eine differenzierte Auseinandersetzung mit ihrem Selbstbild als Frau thematisch nicht sehr tiefgehend stattfindet, sondern eher allgemeine Aussagen über das Frau-Sein gemacht werden. Auch die inhaltlichen Ausführungen über Stereotypen bzw. Geschlechterkonstruktionen scheinen darauf hinzudeuten, dass innerhalb der Kurse selten über diese gesprochen wird, da die Teilnehmerinnen zwar über die Stereotypen an sich sprechen, allerdings eigene Haltungen und Beurteilungen nicht daraufhin untersucht werden. So wird bspw. nicht problematisiert, dass eine alleinerziehende Mutter nicht nur ein Resultat von weiblicher Stärke ist, sondern auch eine strukturelle Benachteiligung darstellt. Eine reflektierte Auseinandersetzung im Kontext der Frauenbildung wird scheinbar nicht allen Teilnehmerinnen geboten.

4.2 Methodische Reflexion

Die Gruppendiskussion als Methode zu wählen, war interessant und komplex zugleich. Die Frage nach der Relevanz hätte man sicher auch anhand von Einzelinterviews erhalten können, nur war gerade mit Blick auf das herrschende Geschlechterverhältnis und die Geschlechterkonstruktionen interessant, welche Dynamik innerhalb einer Gruppe von Frauen bei einer Diskussion entsteht. Die Ergebnisse in Bezug auf die Benachteiligung von Frauen sprechen da z.B. für sich.

Auf der anderen Seite war es eine große Herausforderung, vierzehn Frauen mit ihren individuellen Persönlichkeiten gleichermaßen zu einer Diskussion anzuregen. Weiter war es anspruchsvoll, das Spannungsfeld zwischen dem „Raum geben zur Diskussion“ und „Setzen eigener thematischer Schwerpunkte“ und der „Erwartung, Ergebnisse für die Forschung zu erhalten“, zu bewältigen.

Da lässt sich im Nachhinein kritisch bewerten, dass durch die fehlende Erfahrung im Führen einer Gruppendiskussion bestimmte Fragestellungen untergingen oder zu gering fokussiert bearbeitet worden sind, weil das Selbstbewusstsein und die Geduld, Gesprächspausen auszuhalten, noch nicht im vollen Umfang vorhanden waren. Außerdem war es anspruchsvoll, alle Gesprächsteilnehmerinnen zur Teilnahme an der Diskussion gleichermaßen zu motivieren und inhaltliches Abschweifen von Fragestellungen zu lenken, da grundsätzlich wenig Beeinflussung, lediglich Anregung, des/r Moderator(s)in in Gruppendiskussionen herrschen soll, um den TeilnehmerInnen Raum zum Sich-Öffnen und den

Austausch von Erfahrungen zu bieten (Kühn & Koschel 2018, S. 23). Das Einhalten der zeitlichen Vorgabe erwies sich dabei wiederum als hilfreich, da es als Begründung für Themenwechsel genutzt werden konnte.

Im Allgemeinen zeigte sich die Gruppendiskussion als interessante und passende Methode, aus deren Material sich sicher noch viele weitere Ergebnisse ziehen lassen, was allerdings aufgrund des Umfangs dieser Arbeit nicht machbar gewesen wäre.

4.3 Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit, die nur exemplarisch gewertet werden können, zeigen aber, was in der Erwachsenenbildung und speziell der Frauenbildung noch getan werden kann.

Aktuelle Forschungen im Bereich der Erwachsenenbildung weisen viele Ergebnisse im Hinblick auf das Weiterbildungsverhalten (z.B. Bilger et al. 2017; Käßlinger & Kubsch 2017) auf, doch Forschung mit dem Fokus auf Frauenbildung und Selbstbild gibt es scheinbar keine. Zwar wurden in den 90er Jahren Studien mit Ergebnissen zur Identitätsbildung von Frauen gemacht (Sauer 1990), allerdings ist das nun einige Jahre her.

Mit Einbezug der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Verhältnisse, wie zum Beispiel der öffentlich debattierten Diversität der Geschlechter (Korbik 2017), der wieder stärker in den Medien aufkommenden Feminismus-Bewegung (Keller 2017) oder der Etablierung politisch rechter Stimmen, die ein rückständiges Frauenbild vertreten (Hoffmann 2016), die die Gesellschaft beschäftigen, sollten Frauen einen Raum bekommen, um sich mit ihrem weiblichen Selbstbild, ihrem Identitätskonstrukt, ihren Rollenerwartungen auseinanderzusetzen. Die Teilnehmerinnen sollten durch die Frauenbildung wieder dazu aufgefordert werden, sich aktiv mit ihrer Rolle als Frau zu beschäftigen und sich in den Dialog mit anderen Frauen und Frauengenerationen zu begeben.

Die exemplarische Diskussion zeigt, dass manche Teilnehmerinnen Frauenbildung dafür nutzen, andere nicht. Der Anspruch der heutigen Frauenbildung könnte sein, sich ein klares Profil zu schaffen und jede Frau für diese Auseinandersetzung zu aktivieren. Wie in den Ergebnissen gezeigt, gibt es auch Teilnehmerinnen, die keinen Bedarf für die Reflexion und kritische Betrachtung des eigenen Identitätskonstrukts und der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse sehen. Darin scheint die Problematik der heutigen Zeit zu liegen. Eine scheinbar erreichte Gleichberechtigung hat sich in einem Teil der weiblichen Wahrnehmungen verankert und kann dazu führen, dass Benachteiligungen anderer Frauen zu einer privaten Sache erklärt werden und folglich kein differenzierter Austausch zwischen Frauen (-generationen) stattfindet.

Bildung als Emanzipation reicht nicht mehr aus, um das bestehende Geschlechterverhältnis zu verändern und strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft auszulösen (Schlüter 2008, S. 686). Dort sollte Frauenbildung ansetzen und im Sinne einer feminis-

tischen politischen Bildung Zusammenhänge verdeutlichen, Fragen des Geschlechterverhältnisses in den Mittelpunkt stellen, Frauen bei der Befreiung von diskriminierenden Zuschreibungen und Abhängigkeiten unterstützen, einen Ort der (Selbst-)Reflexion schaffen und auffordern, eine kritische Distanz zu bereits Bestehendem einzunehmen (Bock 1993, S. 19; Gieseke 1993, S. 7).

Literaturverzeichnis

- Arnold, R., & Siebert, H. (1995). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1979). Sex Stereotypes and Implicit Personality Theory: Toward a Cognitive – Social Psychological Conceptualization. *Sex Roles*, 5, 219-248
- Auszra, S. (2001). Interaktionsstrukturen zwischen den Geschlechtern in Lernsituationen. In Gieseke, W. (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 321-329). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Axhausen, S. (1992). Teilgutachten I: Auswirkungen der Vereinbarkeitsproblematik eines Zusammenlebens mit Kindern und kontinuierliche Berufstätigkeit für Frauen. In H. Krüger (Hrsg.), *Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien* (S. 35-86). Bielefeld: Kleine.
- Beauvoir, S. de (1992). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Neuübersetzung von 1951. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Becker-Schmidt, R. (2018). Auf den Schultern großer Vorbilder stehend, sieht man mehr und weiter, und aus einem feministischen Blickwinkel auch vieles anders. *Feministische Studien*, 36(1), 11-34.
- Becker-Schmidt, R. (2010). Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 65-74). 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Schmidt, R. (1991). Frauenforschung – eine Einführung. In W. Herzog & E. Violi (Hrsg.), *Beschreiblich weiblich* (S. 121-134). Zürich: Rüegger.
- Bilger, F., Behringer, F., Kuper, H., & Schrader, J. (2017). *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Bielefeld: wbv Media.
- Blumer, H. (1973). Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80-146). Reinbek: Rowohlt.
- Bock, G. (1987). Geschichte, Frauengeschichte, Geschlechtergeschichte. *European University Institute Working Paper*, No. 87/273, Florenz.
- Bock, U. (1993). Der lange Weg der Emanzipation – Interpretationen zum Verhältnis von Frauenbewegung, Frauenbildung und Frauenforschung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Feministische Bildung – Frauenbildung* (S. 17-39). (Aktuelle Frauenforschung; Bd. 15). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.

- Braun, C., & Stephan, I. (2006), *Gender-Studien*. 2. aktual. Aufl. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Bräuning, B. (2017). *#metoo: „Mehr Empathie kann das Problem lösen“*. [Interview in Gießerner Allgemeine]. Verfügbar unter <https://www.giessener-allgemeine.de/regional/hessen/Hessen-metoo-Mehr-Empathie-kann-das-Problem-loesen;art189,340510>. Zugegriffen: 10.10.2018.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Carpenter, S., & Trentham, S. (1998). Subtypes of Women and Men: A New Taxonomy and an Exploratory Categorical Analysis. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 679-696.
- Coats, S., & Smith, E. R. (1999). Perceptions of Gender Subtypes: Sensitivity to Recent Exemplar Activation and In-group/Out-group Differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 515-526.
- Derichs-Kunstmann, K. (2001). Zum Verhältnis von Frauenbildungsarbeit und Frauenbewegung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 35-43). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Derichs-Kunstmann, K., Auszra, S., & Müthing, B. (1999). *Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung*. (Wissenschaftliche Reihe; Bd. 111). Bielefeld: Kleine Verlag.
- Drygala, A. (2005). *Die Differenz denken. Zur Kritik des Geschlechterverhältnisses*. Wien: Turia und Kant.
- Eckes, T. (2010). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 178-189). 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialforschung* (S. 673-695). 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Felden, Heide von (2001). Geschlechterkonstruktion und Frauenbildung im 18. Jahrhundert: Jean-Jacques Rousseau und die zeitgenössische Rezeption in Deutschland. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 25-34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flaake, K. (2004). Körper, Sexualität und Identität. Zur Adoleszenz junger Frauen. In: E. Rohr (Hrsg.), *Körper und Identität. Gesellschaft auf den Leib geschrieben* (S. 47-68). Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- Flaake, K. (2001). Weibliche Adoleszenz und psychosoziale Prozesse. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 115-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2018). *Männlich, weiblich, divers*. Verfügbar unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/drittes-geschlecht-beschlossen-maennlich-weiblichdivers-15739316.html>. Zugegriffen: 11.10.2018
- Friese, M. (2001). Feministische Konzepte der Frauenbildung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 421-436). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Funken, C. (2016). *Sheconomy*. München: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2014). *Genderverhältnisse in Bildung. Zwischen Entwicklung und Stillstand – wo befinden sich die Frauen?* Vortrag, Wien, 22.11.2014, Frauenenquete: „Frauen. Bilden. Kritik“, Pädagogische Hochschule Wien.
- Gieseke, W. (2007). Frauenbildung – Gender – Gender Mainstreaming. In H. Macha & C. Fahrenwald (Hrsg.), *Gender Mainstreaming und Weiterbildung. Organisationsentwicklung durch Potentialentwicklung* (S. 27-36). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Gieseke, W. (2001). *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Gieseke, W. (2001). Zur Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 85-99). Opladen: Leske & Budrich.
- Gieseke, W. u.a. (1995). *Erwachsenenbildung als Frauenbildung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Gildemeister, R., & Hericks, K. (2012). *Geschlechtersoziologie: theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Gildemeister, R., & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zwei-Geschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp (Hrsg.), *Traditionen Brüche: Entwicklungen feministischer Theorie. Forum Frauenforschung* (S. 201-254). Freiburg/Breisgau: Kore-Verlag.
- Günter, A. (1996). *Weibliche Autorität, Freiheit und Geschlechterdifferenz – Bausteine einer feministischen politischen Theorie*. Königstein/Taunus: Helmer.
- Halberstadt-Freud, H. C. (2000). *Elektra versus Ödipus – Das Drama der Mutter-Tochter-Beziehung*. Aus dem Niederländischen von Christiane Kuby und Herbert Post. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heintz, B. (2001). *Geschlechtersoziologie (Vol. 41)*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, B. (2016). *Ein Frauenbild aus dem vorigen Jahrhundert* [Artikel in der Frankfurter Rundschau]. Verfügbar unter <http://www.fr.de/politik/meinung/gastbeitraege/afd-einfrauenbild-aus-dem-vorigen-jahrhundert-a-378477>. Zugriffen: 10.10.2018.
- Irigaray, L. (1993). *Je, Tu, Nous: Toward a Culture of Difference*. Übersetzung aus dem Französischen von Alison Martin. Abingdon: Routledge.
- Kade, S. (1991). *Frauenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation*. Frankfurt (Main): Pädag. Arbeitsstelle, Dt. Volkshochsch.-Verb.
- Kahlert, H. (2010). Differenz, Genealogie, Affidamento: Das italienische ‚pensiero della differenza sessuale‘ in der internationalen Rezeption. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 94-102). 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Käpplinger, B., & Kubsch, E. (2017). *Gleichberechtigung und partnerschaftliche Weiterbildung. Expertise für den 2. Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Berlin. <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/institute/ifezw/prof/wb/team/kaeappl/GleichberechtigungundpartnerschaftlicheWeiterbildung.pdf>. Zugriffen: 25.11.2019.
- Kelle, B. (2017). *Der Feminismus schafft die Weiblichkeit ab* [Artikel auf welt.de. Verfügbar unter <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article162655361/Der-Feminismus-schafft-die-Weiblichkeit-ab.html>. Zugriffen: 05.10.2018.

- Krüger-Kirn, H. (2015). *Die konstruierte Frau und ihr Körper – eine psychoanalytische, sozialwissenschaftliche und genderkritische Studie zu Schönheitsidealen und Mutterschaft*. Gießen: Psychsozial-Verlag.
- Krüger, H. (1992). *Frauen und Bildung. Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien*. Bielefeld: Kleine.
- Krüger, H. (2001). Frauen zwischen Arbeitswelt und Familie. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 125-136). Opladen: Leske & Budrich.
- Korbik, J. (2017). *Die Geschlechterordnung hat gewackelt – aber hält*. [Artikel im Tagesspiegel] Verfügbar unter <https://www.tagesspiegel.de/politik/das-gender-jahr-2017-im-rueckblick-die-geschlechterordnung-hat-gewackelt-aber-haelt/20800540.html>. Zugriffen: 05.10.2018.
- Kortendiek, B. (2010). Familie: Mutterschaft und Vaterschaft zwischen Traditionalisierung und Modernisierung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 442-453). 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2007). *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuwan, H. (1993). *Berichtssystem Weiterbildung 1991: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern*. Bonn: BMBW.
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2018). *Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz UTB.
- Lohaus, S. (2018). Selbstverständlich Feministin. In S. Curtis (Hrsg.), *The future is female. Was Frauen über Feminismus denken. Erweiterte deutsche Erstauflage der Originalausgabe „Feminists don't wear pink and other lies“* (S. 352-361). München: Goldmann.
- Maihofer, A. (2006). Von der Frauen- zur Geschlechterforschung – ein bedeutsamer Perspektivenwechsel nebst aktuellen Herausforderungen an die Geschlechterforschung. In B. Aulenbacher, M. Bereswill, & M. Meuser et al. (Hrsg.), *FrauenMännerGeschlechterforschung. State of the Art* (S. 64-77). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Martin, E. (1989). *Die Frau im Körper – Weibliches Bewußtsein, Gynäkologie und die Reproduktion des Lebens*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Mayring, P. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse, 1989 – 2018, VERBI Software. Consult. Sozialforschung GmbH, Berlin, Deutschland.
- Nagl-Docekal, H. (2016). *Feministische Philosophie: Ergebnisse, Probleme, Perspektiven*. Frankfurt (Main): Fischer Verlag.
- Nave-Herz, R. (1989). *Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland*. Hannover: Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung.
- Nickel, H. M. (2013). Gender Studies und Frauenbildung. In B. Käßlinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung* (S. 199-208). Wiesbaden: Springer VS.
- Pollock, F. (1955). Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. In T. Adorno & W. Dirks (Hrsg.), *Frankfurter Beiträge zu Soziologie. Band 2*. Frankfurt (Main): Europäische Verlagsanstalt.

- Precht, D., & Flaßpöhler, S. (2018). *Die Zukunft von Mann und Frau* [Sendung] Verfügbar unter <http://www.3sat.de/mediathek/?mode=play&obj=76418>. Zugriffen: 10.10.2018.
- Pressemitteilung Nr. 95/2017 des Bundesverfassungsgerichts (2017). *Personenstandsrecht muss weiteren positiven Geschlechtseintrag zulassen*. Verfügbar unter <https://www.bundesverfassungsgericht.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2017/bvg17-095.html>. Zugriffen: 05.10.2018.
- Reinsch, M. (2018). *Endlich gibt es das dritte Geschlecht* [Artikel in der Frankfurter Rundschau] Verfügbar unter <http://www.fr.de/politik/meinung/leitartikel/intersexualitaet-endlich-gibtes-das-dritte-geschlecht-a-1564580>. Zugriffen: 10.10.2018.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emile oder Von der Erziehung*. Jean-Jacques Rousseau, Bürger zu Genf. (In der dt. Erstübertr. von 1762. Nach der Edition Duchesne vollst. überarb. von Siegfried Schmitz). München: Winkler.
- Rieger-Goertz, S. (2008). *Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Rieger-Goertz, S. (2013). Zwischen Vielfalt und Vereinheitlichung. In B. Käßlinger, S. Robak & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung* (S. 209-220). Wiesbaden: Springer VS.
- Sauer, U. (1990). *Das schönste Jahr ihres Lebens: erwerbslose junge Frauen ohne Hauptschulabschluss in Bildungsmaßnahmen der Weiterbildung*. Münster/New York: Waxmann.
- Sauer, U. (1993). Qualifizierungsmaßnahmen für Frauen als Möglichkeit zur Identitätsbildung und Subjektwerdung. In W. Gieseke (Hrsg.), *Feministische Bildung – Frauenbildung* (S. 91-102). Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag.
- Schiersmann, C. (1993). *Frauenbildung. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Schulenberg et al. (1979). *Soziale Lage und Weiterbildung*. Braunschweig: Westermann.
- Schlüter, A. (2008). Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht? In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung* (S. 684-688). 2. überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schüller, I. (2001). Frauenbildung als erfahrungsbezogener Ansatz. In W. Gieseke (Hrsg.): *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 149-166) Opladen: Leske & Budrich.
- Schwerma, K., & von Marschall, A. (2004). Vom Mauerblümchen zum Straßenfeger? Geschlechtliche Gleichstellung als Querschnittsaufgabe in Organisationen und Unternehmen. In B. Boeckle & M. Ruf (Hrsg.), *Eine Frage des Geschlechts. Ein Gender-Reader* (S. 21-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, P. (1992). Rousseau revisited. Geschlecht als Kategorie in der Geschichte der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38(6), 839-854.
- Stahr, I. (2001). Frauenbildung als identitätsbezogener Ansatz. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 167-182). Opladen: Leske & Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Daten zu Kinderlosigkeit, Geburten und Familien*, Ausgabe 2017. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2017/Mikrozensus_2017/Pressebrochure_Mikrozensus_2017.pdf?__blob=publicationFile. Zugriffen: 27.08.2018.

- Steffens, M. C., & Mehl, B. (2003). Erscheinen „Karrierefrauen“ weniger sozial kompetent als Karrieremänner? *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 173-185.
- Stephan, I. (2006). Gender, Geschlecht und Theorie. In C. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender-Studien* (S. 52-90). 2. aktual. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag.
- Toppe, S. (1996). Von „beglückenden Gattinnen“ und „bildenden Müttern“, „Frauenzimmern“ und „Schöngeistern“. Frauen- und Geschlechterforschung in der historischen Bildungsforschung. In F.-W. Busch (Hrsg.), *Aspekte der Bildungsforschung* (S. 115-136). Weinheim: bis.
- Venth, A. (2006). *Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wänke, M., Bless, H. & Wortberg, S. (2003). Der Einfluss von „Karrierefrauen“ auf das Frauenstereotyp. Die Auswirkungen von Inklusion und Exklusion. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34(3), 187-196.

Anhang

1. Leitfaden für die Gruppendiskussion mit Teilnehmerinnen einer Institution der beruflichen Bildung für Frauen

Einleitung/Warm-up (15 Min.)

- Vorstellungsrunde
- Zusatzfrage an alle: Ich bin hier weil (...) (Begründung und Motivation an der Teilnahme der Diskussion)

Erster thematischer Schwerpunkt der Diskussion (20 Min.)

In den letzten Jahren hat sich viel in der Öffentlichkeit in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit getan: die Anerkennung von einer Hochzeit zwischen Schwulen und Lesben, die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes über das dritte Geschlecht, die „me-too“-Debatte, die Themen wie sexuelle Belästigung und Gewalt in den öffentlichen Diskurs katapultierte, die auf sozialen Medien stärker werdende Bekennung zum Feminismus, um nur einige zu nennen. Gleichzeitig werden Stimmen laut, die sagen: Alles ist auf „Frau-Sein“ reduziert, dabei geht es nicht um eine „weibliche“ Zukunft, sondern um eine menschliche. Wie erleben Sie das? Inwiefern möchten Sie überhaupt noch als „Frau“ in der heutigen Gesellschaft angesprochen werden?

Weitere potentielle Fragen:

- Was ist das Spezifische am Frau-Sein? (Was bedeutet „Frau-Sein“ für Sie?)
- Was empfinden Sie, wenn Sie folgende Behauptung hören:
 „Frauen sind empathisch, fürsorglich und emotional; Männer zielstrebig und selbstbewusst. Eine Frau kann deshalb besser die Rolle der „Familienvorsorgerin“ übernehmen, als der Mann.“
- Inwiefern hat der Inhalt dieser Aussage für Sie heutzutage noch Aktualität?
- Aus welchen Gründen halten sich stereotype Zuschreibungen heute noch so hartnäckig?
- Haben Stereotypen auch eine Entlastungsfunktion?
- Werden die Frauen den Männern sonst „gefährlich“, wenn sich etwas verändern würde?
- Gibt es Situationen, in denen Sie sich besonders konfrontiert mit dem „Frausein“ sehen? Wie wird das Geschlechterverhältnis dann spürbar?

- Empfinden Sie es öfter als Vor- oder Nachteil und warum?
- Wie bewerten Sie folgenden Aussage (und ist Sie ihrer Meinung nach umsetzbar):
 „Frauen können in der heutigen Gesellschaft erst dann ihren individuellen Platz finden, wenn sie ihr Geschlecht akzeptieren, respektieren und lieben lernen. Es bedarf der Förderung von Frauen durch Frauen, ein gegenseitiges Anvertrauen und die Anerkennung des Weiblichen in der Anderen.“
- Inwiefern hat ihre Körperlichkeit einer Frau Auswirkungen auf das Denken über sie? (Stichwort: Gebärfähigkeit)

Zweiter thematischer Schwerpunkt der Diskussion (25 Min.)

Männer und Frauen haben bezogen auf ihr Wissen und ihre Kompetenz dieselben Voraussetzungen, denselben Zugang zu Bildung und Beruflichen Möglichkeiten. Es besteht faktisch also ein geschlechtsunabhängiges Recht auf Aufstieg, trotzdem lassen sich Ungleichheiten bezogen auf berufliche Stellung, Werdegang oder Einkommen feststellen. Bildung allein reicht also nicht aus, um einen gleichberechtigten Zugang zu erreichen und so auch die Geschlechterungleichheit zu verändern. Inwiefern benötigt es demnach speziell überhaupt Frauenbildung? Aus welchen Gründen ist eine Kommunikation zwischen Frauen besonders?

Weitere potentielle Fragen:

- Aus Studien der 1990 Jahre ist bekannt, dass Frauenbildung neben der beruflichen Bildung auch aus Gründen des Aufbaus von Selbstbewusstsein und Stärkung des Selbstvertrauens aufgesucht werden. Außerdem lernen sie dann besser, weil sich Frauen dort sicherer fühlen. Gleichzeitig gibt es einen Vergleich: Wenn man Krabben in einem Eimer hält, braucht man keinen Deckel darauf zu legen, da, wenn eine entkommen will, sie von den anderen wieder runtergezogen wird (Meulenbelt 1988). Bedeutet: der Hang zur Gleichmacherei unter Frauen nimmt unserem Geschlecht insgesamt die Kraft sich subjektiv weiterzuentwickeln und auch für Frauen insgesamt mehr zu erwirken (Gieseke 1993). Wie denken sie darüber? (Solidarität zwischen Frauen, Individualisierung etc.).
- Inwiefern hat sich das Gefühl für sich selbst durch den Kurs verändert?
- Woran merken Sie das? Was ist anders?
- Was würden Sie einer Teilnehmergruppe von Frauen dieses Kurses wünschen, wenn Sie sich vorstellen es wäre 20 Jahre später?

2. Das inhaltsanalytische Kommunikationsmodell (Lagerberg 1975) nach Mayring (2012)

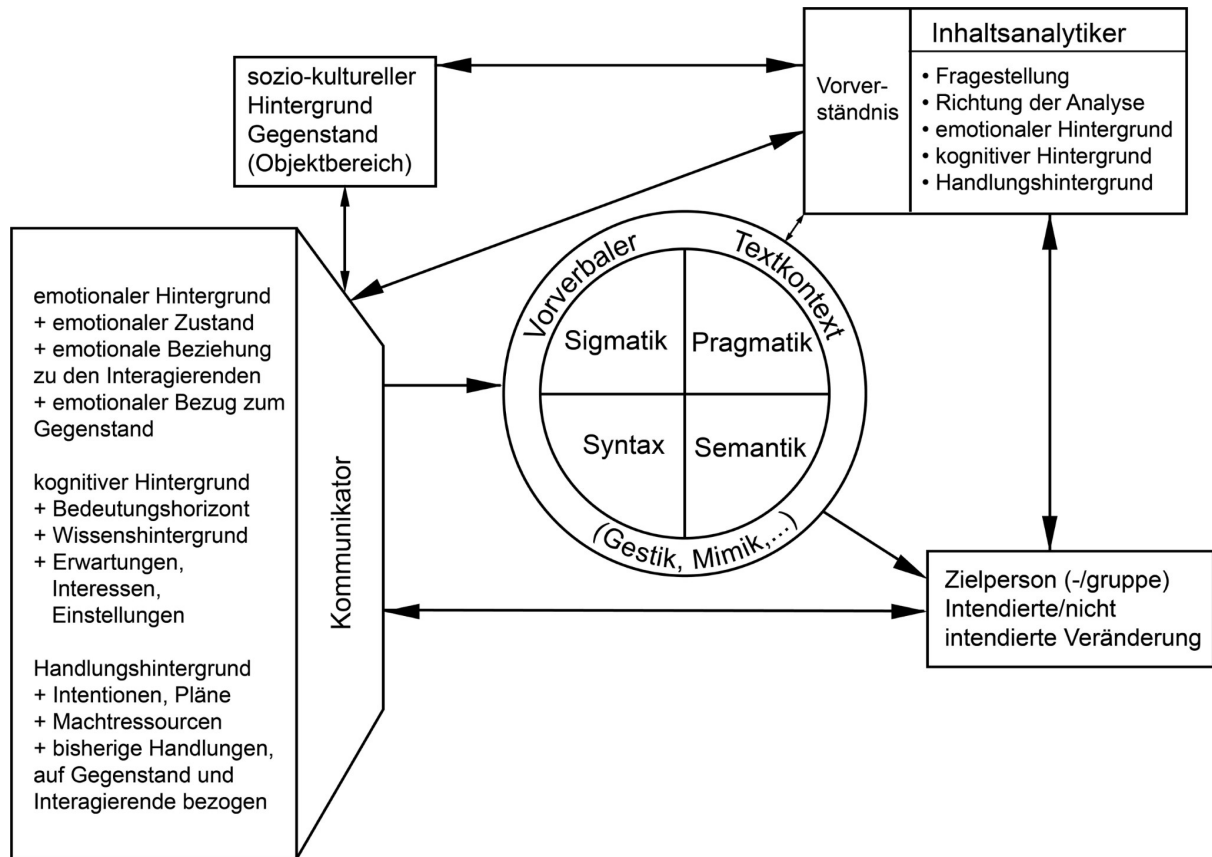


Abb. 3 Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell (Mayring 2012, S. 59)

3. Kodierleitfaden

Themenbereich	Oberkategorie	Unterkategorie	Definition	Ankerbeispiele
Frauenbildung (FB)	FB als Konzept ausschließlich für Frauen	Eine reine Frauengruppe als Konzept von FB wird positiv bewertet	<ul style="list-style-type: none"> - Eine reine Frauengruppe als Konzept von FB wird in Zusammenhang mit Wohlbefinden, Ruhe, Gemeinschaft o.ä. gebracht. - Die Teilnahme an FB wird durch das Konzept selbst (nur für Frauen) begründet. 	„Ich muss sagen, das tut mir sehr gut! Finde ich ganz toll, mal nur mit Frauen zusammen zu sein, sich nicht ablenken zu lassen.“ 494ff., S. 11
		Eine reine Frauengruppe als Konzept von FB wird negativ bewertet	<ul style="list-style-type: none"> - Eine reine Frauengruppe als Konzept von FB wird in Zusammenhang mit Konkurrenzverhalten, Zickereien o.ä. gebracht. - Das Konzept selbst, ausschließlich für Frauen, wird als Grund für Nichtteilnahme genannt. 	„Zickenkrieg, so wie man das kennt.“ 598, S. 13
		Eine reine Frauengruppe als Konzept von FB ist unwichtig	<ul style="list-style-type: none"> - Die Teilnahme an der Bildungsveranstaltung wurde nicht durch das Konzept selbst begründet, sondern durch den Inhalt, den Standort o.ä. - Die Trennung von Frauen und Männern bei Bildungsveranstaltungen wird als nicht notwendig/zwingend betrachtet. 	„Ich habe jetzt nicht speziell nach einem Frauenkurs gesucht [...] Aber bei mir ist es so, ich habe einfach einen Computerkurs, also Bildung ja, gebraucht und dann hat sich das hier einfach angeboten.“ 541-546, S. 12

	Zweck von FB	FB als Ort des Austausches von individuellen Erfahrungen zwischen Frauen	Mit inhaltlichem Bezug auf die Bedeutung von FB wird vom Austausch oder Berichten eigener Erfahrungen bzw. Meinungen gesprochen.	„Auf jeden Fall! Wir tauschen ja hier unsere Meinungen und Erfahrungen aus“. 660, S. 14
		FB als Netzwerk unter Frauen	Mit inhaltlichem Bezug auf die Bedeutung von FB wird von einem Netzwerk unter den Frauen gesprochen.	„Und wie schon gesagt, die Kommunikation und das Netzwerk untereinander ist ganz anders (...)“ 496f., S. 11
		FB zum besseren Lernen von Inhalten	Mit inhaltlichem Bezug auf die Bedeutung von FB wird von Lernen gesprochen, dass sich auszeichnet durch mehr Ruhe, höhere Effizienz bezogen auf den Inhalt (besser, schneller, konzentrierter) oder eine entspanntere Lernatmosphäre auszeichnet.	„Das ist für mich bei der Erwachsenenbildung speziell für Frauen ein sehr wichtiger Aspekt. Dass man in Ruhe ohne das andere Geschlecht lernt.“ 49f., S. 2
		FB als Unterstützung bei Auflösung von Klischees	Mit inhaltlichem Bezug auf die Bedeutung von FB wird von einer unterstützenden Wirkung bei der Auflösung von Klischees gesprochen.	

		<p>FB für mehr Selbstvertrauen/-entfaltung</p>	<p>Mit inhaltlichem Bezug auf die Bedeutung von FB wird ein höheres Selbstvertrauen, die Möglichkeit zur Selbstentfaltung, ein höheres Selbstbewusstsein oder auch Standfestigkeit sowie Stabilität gesprochen.</p>	<p>„Für mich bedeutet Frauenbildung, dass es für Frauen einfach ein Raum ist, wo sie sich entfalten können, ohne, dass man daneben einen Mann hat, der dann vielleicht lacht, weil man Fehler macht.“ 46-49, S. 1f.</p>
		<p>FB als Raum gegenseitigen Verstehens</p>	<p>Mit inhaltlichem Bezug auf die Bedeutung von FB wird von Verständnis oder sich verstanden fühlen gesprochen.</p>	<p>„Ich empfinde das bis heute hier so als eine gewisse Insel eines Verständnisses, was es in gemischten Gruppen nicht gibt.“ 564f., S. 12</p>
		<p>FB als Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen</p>	<p>Die Möglichkeit, in FB-Kursen über Themen wie Geschlecht(er), gesellschaftliche Verhältnisse, Frau-Sein oder Ungerechtigkeit in Bezug auf das Geschlechterverhältnis in der Gesellschaft zu sprechen, wird diskutiert.</p>	<p>„Also ich glaube, dass dieser Kurs schon sehr wichtig ist, wo ich bestimmte Themen wie Geschlecht, und die Verhältnisse zur Sprache bringe. Das finde ich schon.“ 688f., S. 15</p>

		<p>FB als Begleitung in Transformationsprozessen</p>	<p>In der FB wird Diskussionen/Auseinandersetzungen über veränderte Lebenslagen in Bezug auf die Familie Raum gegeben.</p>	<p>„Und wir tauschen uns aus, und dass ist auch in der Pause oft das Thema: „Wie organisiere ich jetzt meinen Haushalt neu? Auf einmal stehe ich nicht 24 Stunden zur Verfügung und die anderen müssen jetzt mehr Aufgaben übernehmen und es ist sehr unterschiedlich, was Frauen berichten. Bei manchen läuft das sehr gut, es dauert bei vielen und da gibt es ja auch Diskussionen und Auseinandersetzungen und für Frauen ist es ein sehr großer Schritt und nicht einfach.“ 695-700, S. 15</p>
		<p>FB als Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen für den beruflichen Alltag</p>	<p>Mit inhaltlichem Bezug auf die Bedeutung von FB wird von einem Kompetenzerwerb, der zur Umsetzung des Gelernten, inhaltlicher Argumentation, sicherem Auftreten oder vertiefter Qualifikation in einem Themenbereich führt gesprochen.</p>	<p>„Entspannter lernen, um dann wieder durch diese Basis des Wissens wieder aufsteigen zu können. Mit Aufsteigen meine ich Weiterzumachen und auch die Fähigkeit haben, das Gelernte umzusetzen. Deswegen denke ich, ist diese Fortbildung sehr, sehr wichtig.“ 569ff., S. 12</p>

	FB als Auslöser für Veränderung des individuellen Selbstbildes	Teilnahme (TN) führt zu einer Verbesserung des individuellen Selbstbildes	<ul style="list-style-type: none"> - In Bezug auf die Wirkung der TN an FB auf die individuelle Selbstwahrnehmung wird von positiven Veränderungen gesprochen. - Individuelle Veränderungen werden mit positiven Charaktereigenschaften beschrieben. 	„Also ich finde schon, dass sich etwas verändert hat irgendwie. Ich bin gelassener, auch mit meinen Schwächen oder Eigensinnigkeiten, was ich vorher nicht war. Da war ich mir gegenüber selber sehr streng.“ 648ff, S. 14
		TN führt zu einer Verschlechterung des individuellen Selbstbildes	<ul style="list-style-type: none"> - In Bezug auf die Wirkung der TN an FB auf die individuelle Selbstwahrnehmung wird von negativen Veränderungen gesprochen. - Individuelle Veränderungen werden mit negativen Charaktereigenschaften beschrieben. 	
		Selbstbild bleibt durch TN gleich	Veränderungen durch die TN werden negiert.	
Geschlechterkonstruktion	Ungleichbehandlung als Frau	subjektive Erfahrungen mit Ungleichbehandlung als Frau wurden gemacht	In Bezug auf eine Ungleichbehandlung als Frau wird von subjektiven Ich-Erfahrungen/ Erlebnissen berichtet, die z.B. weniger Rechte, Wertverlust, weniger Können, weniger Gehalt, Abhängigkeit oder Reduzierung beinhalten.	„[...] aber ich habe auch erlebt, was es bedeutet, dass man reduziert wird. Man ist Frau und man ist weniger wert.“ 110ff., S. 3

		keine subjektiven Erfahrungen mit Ungleichbehandlungen als Frau wurden gemacht	In Bezug auf eine Ungleichbehandlung als Frau wird von subjektiven Ich-Erfahrungen/ Erlebnissen berichtet, die eine Ungleichbehandlung negieren und/oder stattdessen Aussagen z.B. über Gleichberechtigung, Erfolg, Wertschätzung, Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Handlungsfähigkeit beinhalten.	Also ich sehe das selber gar nicht mehr so! Ich fühle mich sehr gleichberechtigt. Wenn ich einen Job haben wollte, den auch ein Mann hatte, den habe ich auch bekommen.“ 367ff., S. 8
	Gründe für eine Benachteiligung von Frauen	Gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen sind Gründe für eine strukturelle Benachteiligung von Frauen	<ul style="list-style-type: none"> - Frau-Sein bzw. Weiblichkeit oder Mann-Sein bzw. Männlichkeit wird verallgemeinernd (als Kategorie) formuliert und in Verbindung mit Benachteiligung bzw. Bevorteilung gebracht. - Weibliche biologische Eigenschaften zur Bewertung oder als Rückschlüsse von/auf Fähigkeiten zu nutzen wird problematisiert. - Geschlechtsspezifische Eigenschaften/Verhaltensweisen werden zur Veranschaulichung von Geschlechterungleichheit genutzt. 	„Das Problem ist: Ich werde über mein Geschlecht definiert und das Geschlecht hat bei vielen Herren, ich will nicht sagen bei allen, aber bei sehr vielen, die Herleitung: Man ist nichts wert. Und man wird reduziert auf die Gebärmutter.“ 138ff., S. 3

	Individuelle Sozialisation löst individuell empfundene, keine strukturelle, Benachteiligung aus	- Individuelle Eigenschaften, wie z.B. mangelndes Selbstbewusstsein werden als Gründe für fehlende Akzeptanz oder empfundene Benachteiligung genannt. - Die individuelle Sozialisation bzw. Erfahrungen sind ausschlaggebend für die Rolle als Frau.	„Also, es ist das Umfeld, wo man groß geworden ist [...] Aber ich finde, man muss auch selber was dafür tun. Man muss sich nicht unterbuttern lassen, man muss eben auch mal, ob als Mann oder Frau, seinen Weg gehen!“ 374-377, S. 8
Aktuelle Situation des Geschlechterverhältnisses	Es herrscht eine aktuelle Geschlechterungleichheit	In Bezug auf das Verhältnis von Frauen und Männern wird von aktuellen/jetzig/heutigen Umständen gesprochen, die Ungleichheit, fehlende Gleichstellung im alltäglichen und beruflichen Kontext, fehlende Präsenz in gesellschaftlichen Bereichen, niedrigere Wertigkeit und/oder unfaire Zustände von Frauen als Gruppe beschreiben.	[...], weil die Ungerechtigkeit von Männerarbeit, wo die Frauen dasselbe machen, dass sie da weniger Geld kriegen. Warum? Und das in der heutigen Zeit (..) wir haben 2018, da hat sich so wenig geändert.“ 36-39, S. 1
	Es herrscht keine Geschlechterungleichheit mehr	In Bezug auf das Verhältnis von Frauen und Männern wird von aktuellen/jetzig/heutigen Umständen gesprochen, die eine Gleichberechtigung von Frauen und Männern beschreiben	

weibliches Selbstbild	Aussagen über Frau-Sein	Frau-Sein wird als etwas Positives wahrgenommen	<ul style="list-style-type: none"> - Frau-Sein wird in einen Zusammenhang mit positiven Eigenschaften (z.B. Stärke, Selbstwertgefühl) gebracht. - Bewusste Entscheidung für das Frau-Sein, wenn man wählen könnte. 	„Für mich ist als Frau sein dieses Gefühl, also (..) eine Stärke, ich habe als Frau eine andere Stärke, ein anderes Lebensgefühl, eine andere Sicht auf das Leben.“ 271ff., S. 6
		Frau-Sein wird als etwas Negatives wahrgenommen	<ul style="list-style-type: none"> - Frau-Sein wird in einen Zusammenhang mit negativen Eigenschaften (z.B. Schwäche) gebracht. - Gäbe es eine Wahl, wäre man lieber Mann. 	„Ich habe das nie gelernt. Ich habe Frau-Sein als etwas Schlechtes kennengelernt.“ 428f., S. 9
	Einfluss von Stereotypen	Stereotypisierte Zuschreibungen mit Bezug auf das Frau-Sein werden positiv bewertet	<ul style="list-style-type: none"> - Weibliche stereotypisierte Verhaltensweisen bzw. Verhaltensweisen, die sich Stereotypen zuordnen lassen, Eigenschaften selbst und/oder der Umgang mit ihnen vom Umfeld werden als etwas Schönes, Angenehmes und/oder auch Vorteilhaftes beschrieben. - Die Konfrontation mit Stereotypen bzw. stereotypisierten Verhalten im Alltag wird als etwas Schönes, Angenehmes und/oder auch Vorteilhaftes beschrieben 	„Also ich genieße das jetzt natürlich, wenn mir die Tür aufgehalten wird oder (..) das muss ich ganz ehrlich sagen. Oder auch, weil ja das Stichwort „schön“ kam und ich habe irgendwann mal vergessen, mich morgens zu schminken und dachte: „Oh Gott...du siehst heute schlecht aus.“ und dann wurde mir bewusst, dass ich an das Schminken denke (...) solche Dinge genieße ich ja auch.“ 441-445, S. 10

	<p>Stereotypisierte Zuschreibungen mit Bezug auf das Frau-Sein werden negativ bewertet</p>	<p>- Weibliche stereotypisierte Verhaltensweisen bzw. Verhaltensweisen, die sich Stereotypen zuordnen lassen, Eigenschaften selbst und/oder der Umgang mit ihnen vom Umfeld werden als etwas Unangenehmes, Verunsicherndes, Benachteiligendes beschrieben.</p> <p>- Die Konfrontation mit Stereotypen bzw. stereotypisierten Verhalten im Alltag wird als etwas Unangenehmes, Verunsicherndes, Benachteiligendes beschrieben.</p>	<p>„Also immer wieder mit diesen Stereotypen konfrontiert zu werden verunsichert, auch dann, wenn man eigentlich schon stark ist und bemüht, seine Gleichberechtigung zu erhalten. Ja (..) das finde ich auch, das ist manchmal doch dann wieder schwierig.“ 436-439, S. 10</p>
<p>Biologie</p>	<p>Biologische Eigenschaften sind Bestandteile des Frau-Sein</p>	<p>Biologische Eigenschaften oder der Körper einer Frau werden für eine Definition des Frau-Seins genannt.</p>	<p>„Also ich finde es was ganz Besonderes, Frau zu sein und ich bin eigentlich traurig darüber, dass ich es nicht so 100% sein kann. Mit transsexuellem Hintergrund ist es natürlich nur begrenzt möglich, eine körperliche Anpassung vorzunehmen [...] Also ich habe mich auch sehr unter Druck gesetzt, sehr weiblich zu sein und aber 100% geht es natürlich nicht.“ 199-202, 208f., S. 5</p>

		Biologische Eigenschaften sind keine Bestandteile des Frau-Sein	Biologische Eigenschaften oder der Körper einer Frau werden für eine Definition des Frau-Seins bewusst negiert.	
Frau zwischen Familie und Beruf	Spannungsverhältnis bei der Vereinbarung von Familie und Beruf		Die doppelte Rollenanforderung einer Frau als Mutter und Berufstätige wird als problematisch, schwierig, herausfordernd oder gar unmöglich machbar formuliert.	„[...] habe eine sehr lange Erziehungszeit hinter mir und ich merke schon, wenn man sich für seine Kinder, für seine Familie die Zeit nimmt, dass es doch schon etwas schwierig ist, wieder in das Berufsleben herein zu finden.“ 57-60, S. 2
	Kein Spannungsverhältnis bei der Vereinbarung von Familie und Beruf		Die doppelte Rollenanforderung einer Frau als Mutter und Berufstätige wird als unproblematisch, leicht, als keinerlei Herausforderung oder für jede Frau machbar formuliert.	

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Band 1 | Gieseke, W., Reichel, J., & Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H., Goralska, R., Pólturzycki, J., & Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg. Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb. Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O., Doering, D., Geffers, E., & Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 |
| Band 11 | Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009) |

- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W., & Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI: 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)

- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 37 Rämmer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>

- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090

- Band 58 Bierwirth, A.
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>
- Band 62 Winkenbach, K. F.
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>
- Band 63 Loermann, J.
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>

- Band 64 Raike, U.
Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65 Alke, M., & Stimm, M.
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme. Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019